



universität  
wien

# MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

„Le lieu d'apprentissage extrascolaire dans le cours de Français  
Langue Étrangère.  
La perspective d'une directrice d'un lieu d'apprentissage  
extrascolaire à Vienne“

verfasst von / submitted by

Melissa Kozik, BEd

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
Master of Education (MEd)

Wien, 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

UA 199 506 509 02

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Masterstudium Lehramt Sek (AB) Unterrichtsfach  
Deutsch Unterrichtsfach Französisch

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter



## **Danksagung**

Diese Danksagung möchte ich an all jene richten, die mich im Zuge des Verfassens dieser Masterarbeit unterstützten. Der Dank geht zunächst an meine Betreuerin Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter, die mich während des gesamten Schreibprozesses begleitete und mir stets mit zahlreichen Tipps und hilfreichen Anregungen zur Seite stand. Ich fühlte mich von Anfang an in den von ihr geleiteten Lehrveranstaltungen, die der Begleitung von Abschlussarbeiten dienen, gut aufgehoben und bin für jegliche Form des Feedbacks äußerst dankbar. Vielen herzlichen Dank!

Bedanken möchte ich mich auch bei Laurence Warcollier, die sich bereit erklärte, das für meine Masterarbeit grundlegende Interview zu führen. Sie stellte sich bereitwillig als Repräsentantin des Institut français d'Autriche-Vienne zur Verfügung und ermöglichte mir einen Einblick in die Organisation des außerschulischen Fremdsprachenlernens, der nicht nur unersetzlich für diese Masterarbeit ist, sondern auch meinen Blick als zukünftige Französischlehrerin auf das Leben der französischen Sprache in Wien verändert hat.

Ganz besonders möchte ich meiner Familie danken. Seitdem ich denken kann, stehen meine Mama, Diana Kozik sowie meine Großeltern, Dieter und Bärbel Schade, in jeglichen Lebenslagen stets hinter mir und unterstützen mich in jeglicher Hinsicht. Wenn auch die räumliche Distanz zwischen uns oftmals groß ist, so sind wir einander dennoch stets nah. Darüber hinaus möchte ich mich bei meinem Bruder, Jean Luca Kozik, bedanken, der mir mit seinem unverwechselbaren Humor in allen Momenten ein Lächeln ins Gesicht zaubert.



# Sommaire

|       |                                                                                                  |    |
|-------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| I     | Introduction .....                                                                               | 1  |
| II    | Cadre théorique .....                                                                            | 4  |
| 1     | L'apprentissage extrascolaire .....                                                              | 4  |
| 1.1   | La définition .....                                                                              | 4  |
| 1.2   | La discussion des définitions.....                                                               | 12 |
| 2     | Les conditions préalables pour une visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire.....           | 14 |
| 2.1   | Les dispositions légales .....                                                                   | 14 |
| 2.2   | Les conditions préalables pour les élèves.....                                                   | 15 |
| 2.3   | Les conditions préalables pour les professeur·e·s .....                                          | 17 |
| 3     | La didactique de l'apprentissage extrascolaire.....                                              | 21 |
| 3.1   | Les principes didactiques à la base de l'apprentissage extrascolaire .....                       | 21 |
| 3.1.1 | L'enseignement centré sur l'apprenant·e .....                                                    | 22 |
| 3.1.2 | L'enseignement orienté vers l'action .....                                                       | 23 |
| 3.2   | Les trois étapes de l'apprentissage extrascolaire.....                                           | 24 |
| 3.2.1 | La préparation.....                                                                              | 26 |
| 3.2.2 | Le déroulement.....                                                                              | 30 |
| 3.2.3 | Le suivi .....                                                                                   | 30 |
| 4     | L'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère.....           | 33 |
| 4.1   | L'apprentissage extrascolaire dans le système éducatif autrichien .....                          | 34 |
| 4.1.1 | Le programme scolaire des AHS.....                                                               | 34 |
| 4.1.2 | Le programme scolaire des BHS.....                                                               | 36 |
| 4.1.3 | Le Cadre européen commun de référence pour les langues .....                                     | 38 |
| 4.2   | Le potentiel de l'apprentissage extrascolaire pour le cours de Français Langue Étrangère .....   | 41 |
| 4.2.1 | Les processus d'apprentissage ouverts par la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire..... | 41 |

|       |                                                                                                                             |     |
|-------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 4.2.2 | La combinaison de l'apprentissage de la langue et du contenu dans l'enseignement extrascolaire des langues étrangères ..... | 46  |
| 5     | Abrégé de la partie théorique .....                                                                                         | 49  |
| III   | La partie empirique .....                                                                                                   | 51  |
| 6     | L'objectif de la partie empirique .....                                                                                     | 51  |
| 7     | La présentation de l'interviewée .....                                                                                      | 54  |
| 8     | La démarche méthodologique .....                                                                                            | 56  |
| 8.1   | La recherche qualitative .....                                                                                              | 56  |
| 8.2   | La collecte des données .....                                                                                               | 58  |
| 8.2.1 | L'interview d'expert·e.....                                                                                                 | 59  |
| 8.2.2 | Le fil conducteur .....                                                                                                     | 60  |
| 8.2.3 | Compte-rendu de l'interview.....                                                                                            | 62  |
| 8.3   | L'analyse des données.....                                                                                                  | 63  |
| 9     | Description et discussion des résultats .....                                                                               | 69  |
| 9.1   | Les principes didactiques .....                                                                                             | 69  |
| 9.1.1 | L'enseignement centré sur l'apprenant .....                                                                                 | 69  |
| 9.1.2 | L'enseignement orienté vers l'action .....                                                                                  | 71  |
| 9.2   | Le triangle de l'apprentissage extrascolaire .....                                                                          | 74  |
| 9.2.1 | La préparation.....                                                                                                         | 74  |
| 9.2.2 | Le déroulement.....                                                                                                         | 77  |
| 9.2.3 | Le suivi.....                                                                                                               | 80  |
| 9.3   | Le lien entre le lieu extrascolaire et d'autres institutions .....                                                          | 83  |
| 9.4   | Le personnel pédagogique.....                                                                                               | 88  |
| 9.5   | L'adaptation aux nouvelles circonstances .....                                                                              | 91  |
| 9.6   | Le Français Langue Étrangère dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire .....                                           | 94  |
| 10    | Abrégé de la partie empirique .....                                                                                         | 99  |
| IV    | Conclusion.....                                                                                                             | 101 |

|      |                                                        |     |
|------|--------------------------------------------------------|-----|
| V    | Résumé en allemand.....                                | 107 |
| VI   | Bibliographie.....                                     | 118 |
| VII  | Liste des tableaux.....                                | 132 |
| VIII | Annexe.....                                            | 133 |
|      | Abstract (français) .....                              | 133 |
|      | Abstract (allemand) .....                              | 134 |
|      | Dépliant de l’Institut français d’Autriche-Vienne..... | 135 |
|      | Déclaration de consentement.....                       | 136 |
|      | Questionnaire avant l’interview .....                  | 140 |
|      | Fil conducteur de l’interview .....                    | 141 |
|      | Post-scriptum de l’interview .....                     | 143 |





# I Introduction

« Fremde Sprachen lernt man nicht nur aus Büchern und im Unterricht » (Gehring/Stinshoff 2010 : 5). Cette citation montre que l'apprentissage des langues étrangères ne se passe pas uniquement dans le bâtiment scolaire mais aussi en dehors de celui-ci. Toutefois, cela ne signifie pas que ce qui se passe à l'extérieur doit toujours être considéré comme distinct du système scolaire. La réalité extrascolaire peut faire partie de l'enseignement en déplaçant l'apprentissage à l'extérieur, à des endroits où la langue étrangère est au centre. Concrètement, il s'agit des lieux qui permettent l'apprentissage d'une langue étrangère et son application pratique et authentique dans un environnement extérieur au bâtiment scolaire. Ce changement de lieu permet aux élèves de bénéficier de nouvelles opportunités d'apprentissage tout en étant confrontés à des défis qui ne se présentent pas dans la salle de classe (Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2015 : 7).

Même si les lieux d'apprentissage extrascolaires ne sont pas un phénomène nouveau (Caspari 2015 : 34), l'apprentissage extrascolaire est bien moins pris en compte dans les didactiques des langues étrangères que dans les didactiques des matières scientifiques (Gehring 2010 : 5 ; Königs 2015 : 90 ; Lütge 2015 : 139 ; Schulte 2019 : 78). Lorsqu'il est mentionné dans les didactiques des langues étrangères, c'est le plus souvent en rapport avec des séjours à l'étranger, comme le montre par exemple l'article « À la rencontre de ... Exkursionsdidaktische Ansätze im Überblick » (2016 : 2-8), dans *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*. Par conséquent, il existe des lacunes concernant l'apprentissage extrascolaire en classe de langue étrangère à proximité de l'école, c'est-à-dire dans la ville où les élèves vont à l'école. Par ailleurs, les études empiriques qui existent dans le domaine de l'apprentissage extrascolaire des langues étrangères ne prennent pas en compte la perspective des directeur·rice·s des lieux d'apprentissage extrascolaire mais se limitent au point de vue des élèves et des professeur·e·s. Étant donné que l'apprentissage extrascolaire n'est pas nécessairement réalisé uniquement par des professeur·e·s, mais qu'il est possible de s'adresser à des lieux d'apprentissage extrascolaire gérés par un institut, les directeur·rice·s des lieux d'apprentissage extrascolaire jouent également un rôle essentiel dans la mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire. Comme ils·elles participent également à l'apprentissage extrascolaire en le rendant possible, leur perspective sur l'apprentissage extrascolaire doit également être examinée.

Ce mémoire permet de présenter la perspective d'une directrice de l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères à Vienne. Afin de prendre en compte cette perspective, l'Institut français d'Autriche-Vienne a été choisi comme lieu d'apprentissage

extrascolaire pour l'étude empirique de ce mémoire. L'Institut français fait partie de cette étude car il s'agit du seul lieu d'apprentissage extrascolaire à Vienne qui se considère exclusivement comme un lieu d'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement du français. Ainsi, ce mémoire ne porte pas sur les séjours à l'étranger, mais sur les lieux extrascolaires où le français est parlé à Vienne. Cela signifie que ce mémoire vise également à montrer qu'il existe des possibilités pour les élèves de vivre un apprentissage du français dans un cadre authentique dans la ville où ils·elles vont à l'école.

L'objectif de ce travail est de mettre en évidence les caractéristiques de l'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement des langues étrangères à un lieu d'apprentissage exclusivement dédié à l'enseignement du français à Vienne, que représente ici l'Institut français, et d'illustrer la manière dont l'apprentissage extrascolaire s'y déroule. Plus précisément, cela signifie que ce mémoire offre la possibilité de prendre connaissance d'une perspective que les professeur·e·s n'adoptent pas eux-mêmes, car ils·elles n'organisent pas l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français. Pour que l'apprentissage extrascolaire réussisse, les professeur·e·s ne peuvent pas se baser uniquement sur leurs propres attentes, mais doivent également savoir ce que les directeur·rice·s entendent par apprentissage extrascolaire, afin que ce qu'ils·elles préparent avec les élèves sur l'apprentissage extrascolaire puisse être lié au à ce que propose l'Institut français. En révélant les attentes des directeur·rice·s, ce mémoire se prête à l'utilisation des résultats de l'interview pour élargir les propres connaissances professionnelles en tant que professeur·e, autrement dit pour un accompagnement ciblé de l'apprentissage extrascolaire. Par conséquent, la question de recherche pour ce mémoire est la suivante : *Comment se caractérise un lieu d'apprentissage extrascolaire destiné à l'enseignement des langues étrangères et situé à Vienne ?*

Afin de répondre à cette question de recherche, le cadre théorique de ce mémoire est d'abord établi, suivi d'une partie empirique. Le cadre théorique va du général au particulier parce que les chapitres un à trois se réfèrent à l'apprentissage extrascolaire dans toutes les matières, suivi d'un focus sur l'enseignement des langues étrangères dans le quatrième chapitre. La notion d'apprentissage extrascolaire sera tout d'abord définie en présentant des définitions différentes existantes qui, au moyen d'une réflexion, seront finalement réunies en une définition valable pour ce mémoire. Ensuite, les conditions préalables nécessaires à la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire seront expliquées. La situation juridique y sera décrite et une précision sera apportée sur les conditions qui doivent être remplies par les professeur·e·s et par les élèves afin de profiter de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire. Viendra ensuite la didactique de l'apprentissage extrascolaire. Après avoir expliqué le rôle de l'enseignement

centré sur l'apprenant·e ainsi que le rôle de l'enseignement orienté vers l'action dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire, ce chapitre présentera aussi la démarche en trois étapes de cet apprentissage. Le dernier chapitre de la partie théorique est consacré à la place de l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères. Outre l'analyse d'un ancrage dans le programme scolaire des AHS et des BHS, le CECR est également examiné à ce sujet. Enfin, la partie théorique se terminera par une analyse des bénéfices de l'apprentissage extrascolaire pour l'apprentissage d'une langue étrangère.

La partie empirique constitue la deuxième partie de ce mémoire. Tandis que la partie théorique explique les conditions cadres de l'apprentissage extrascolaire, l'apprentissage extrascolaire sera examiné du point de vue d'une directrice d'un lieu d'apprentissage extrascolaire en se basant sur ses expériences professionnelles. Concrètement, il s'agit de la directrice des cours de l'Institut français. Après la présentation de l'interviewée et de l'objectif de la partie empirique, la démarche méthodologique d'une recherche qualitative sera exposée, de la préparation de l'interview d'expert·e jusqu'à son analyse. Viendront ensuite la description et enfin la discussion des résultats obtenus lors de l'interview. Enfin, il sera ainsi possible de répondre à la question de recherche qui est à la base de ce mémoire.

## II Cadre théorique

### 1 L'apprentissage extrascolaire

Une simple transmission place les élèves dans le rôle de récepteurs passifs alors que selon la perspective cognitivo-constructiviste, l'acquisition de connaissances est comprise comme une construction autogérée par les élèves (Hartinger/Kleickmann/Hawelka 2006 : 111). Pour garantir cela, il ne faut pas seulement faire appel à des principes d'enseignement centrés sur les élèves, mais il faut également rompre avec la perception de l'école comme seul lieu d'apprentissage (Baar/Schönknecht 2018 : 11).

Baar et Schönknecht fixent le XIX<sup>ème</sup> siècle comme le cadre temporel à partir duquel l'école est devenue un lieu d'apprentissage qui présente des délimitations spatiales et temporelles avec les autres domaines de la vie des élèves. Toutefois, selon Baar et Schönknecht, l'école ne doit pas être perçue comme « reine Buch- und Lernschule » (Baar/Schönknecht 2018 : 11) car l'apprentissage doit aller au-delà de cette délimitation et doit donc inclure le cadre de vie ainsi que l'environnement social des enfants afin d'élargir leur horizon. Après tout, les élèves n'apprennent pas seulement à l'école, mais partout où il est possible d'apprendre (Jank/Meyer 2019 : 23). L'école en tant que localité fixe représente certes l'un des lieux dominants des processus d'apprentissage (Erhorn/Schwier 2016 : 7) mais l'apprentissage ne se limite pas à l'école, comme l'affirme Rauschenbach, en soulignant que l'école joue certes un rôle central dans les processus d'éducation mais que l'augmentation des connaissances ne peut pas reposer uniquement sur l'apprentissage scolaire pour obtenir des gains éducatifs (Rauschenbach 2013). Pour Grieser, la séparation entre l'école et les autres systèmes de la société n'est plus d'actualité (Grieser 2002 : 35). La visite de lieux extrascolaires, dont l'apprentissage sera défini ci-après, doit donc permettre d'atteindre l'objectif formulé il y a plusieurs décennies d' « ouvrir l'école vers l'extérieur » (Girault 1999 : 3).

#### 1.1 La définition

Comme l'apprentissage extrascolaire constitue l'objet de ce mémoire, il convient de le définir dès le début. Pour ce faire, il est nécessaire de différencier tout d'abord les lieux d'apprentissage scolaires des lieux d'apprentissage extrascolaires. Pour commencer, il faut souligner qu'une personne à la recherche d'une définition de la notion d'un lieu d'apprentissage extrascolaire se rend rapidement compte que ce terme est utilisé de manière très hétérogène (Kurtz 2015 : 108). Schulte tente donc d'approcher cette notion par une définition d'un lieu d'apprentissage :

*Lernort* ist ein Ort, der zu den vorgegebenen Lehr- und Bildungsplänen der Schule anschlussfähig ist, weil an ihm als Originalschauplatz Themen und Inhalte des Unterrichts bzw. der Unterrichtsfächer direkt

wahrgenommen, erlebt und erforscht werden können. Folgerichtig ist fast jeder Ort aufgrund seines fast unerschöpflichen Potenzials zum Lernen und Erkunden geeignet. (Schulte 2019 : 17)

Ces lieux différents dont parle Schulte se distinguent, entre autres, selon qu'ils se trouvent à l'extérieur ou à l'intérieur du bâtiment scolaire (Schulte 2019 : 17). D'après Messmer et al., les lieux d'apprentissage scolaires se réfèrent à des espaces situés à l'intérieur du bâtiment scolaire tandis que les seconds, qui se trouvent à l'extérieur de ce bâtiment, ne sont accessibles qu'en quittant le bâtiment scolaire (Messmer et al. 2011 : 7). Les lieux d'apprentissage extrascolaires permettent aux élèves « des rencontres avec le réel » (Ivanoff 2013 : 50), car ils·elles visitent des lieux qui existent en dehors du bâtiment scolaire qui leur permettent de rencontrer des objets d'apprentissage (Messmer et al. 2011 : 7). Les lieux d'apprentissage doivent donc être compris comme des espaces qui existent à la fois localement et physiquement (Blell 2015 : 10).

Le fait qu'il n'existe pas de définition fixe de l'apprentissage extrascolaire dans la littérature didactique se manifeste entre autres par la description des formes d'apprentissage auxquelles l'apprentissage extrascolaire donne accès. Pour définir l'apprentissage extrascolaire, Martinez utilise une illustration qui montre une ligne avec des flèches pointant dans deux directions et sur laquelle les points extrêmes sont respectivement étiquetés « schulische Lernorte » (Martinez 2015 : 145) et « außerschulische Lernorte » (Martinez 2015 : 145). Cette ligne désigne le point extrême gauche comme « schulische Lernorte » (Martinez 2015 : 145), accompagné des adjectifs « formal, instruktiv, fremdgesteuert » (Martinez 2015 : 145) tandis que le deuxième point porte le titre de « außerschulische Lernorte » (Martinez 2015 : 145) et lui attribue les adjectifs « informell, konstruktiv, selbstgesteuert » (Martinez 2015 : 145). Martinez utilise donc une dichotomie pour classer le terme d'apprentissage extrascolaire, négligeant le fait que l'apprentissage ne peut pas se dérouler à partir d'un continuum entre l'apprentissage informel et l'apprentissage formel, mais que l'apprentissage peut également se faire d'une autre manière.

Ainsi, Vetter et Volgger (2016 : 16) se réfèrent à la différenciation établie par l'UE entre l'apprentissage formel, informel et non formel (European Commission 2001 : 34). Si l'apprentissage est structuré dans un établissement d'enseignement, c'est-à-dire s'il inclut des objectifs d'apprentissage, et que cet apprentissage donne lieu à une évaluation, il s'agit d'un apprentissage formel (Vetter/Volgger 2016 : 16). Lorsque les élèves contrôlent davantage leur propre processus d'apprentissage que les professeur·e·s, il s'agit d'un apprentissage non formel. Cependant, les élèves ne sont pas laissés seuls, car le·la professeur·e assume le rôle d'accompagnateur·trice dans l'apprentissage, par exemple concernant l'organisation des apprentissages (Vetter/Volgger 2016 : 16-17). L'apprentissage informel doit être compris comme un apprentissage, qui a lieu pendant les loisirs ou dans la vie quotidienne

(Vetter/Volgger 2016 : 16-17). Autrement dit, c'est un apprentissage qui se passe en dehors de l'école et qui prend ainsi ses distances par rapport aux processus éducatifs standardisés (Düx/Rauschenbach 2020 : 262). Dohmen (2001 : 25) y souligne l'absence d'organisation et de structure, ce qui est également appuyé par Martinez (2015 : 145). Coelen et al. décrivent l'apprentissage à l'écart des processus de formation institutionnalisés et des établissements d'enseignement formels comme une caractéristique centrale de l'apprentissage informel (Coelen et al. 2020 : 326).

En revanche, Baar et Schönknecht ne définissent pas l'apprentissage informel par un lieu, mais par le type d'apprentissage qui, selon eux, se déroule de manière non planifié ou accidentel (Baar/Schönknecht 2018 : 15). Ainsi, la description de Baar et Schönknecht correspond aux caractéristiques de l'*extramural language learning*, car l'apprentissage dans ces activités se fait sans choix conscient d'apprentissage (Zhang et al. 2021). Il s'agit d'un apprentissage initié par les apprenant·e·s, qui se fait volontairement et en dehors des institutions éducatives. Frumkes cite comme exemple d'*extramural language learning* le fait de jouer à des jeux sur Internet (Frumkes 2018 : 31). Sundqvist mentionne la rencontre par hasard d'une personne avec laquelle on discute dans une langue étrangère comme exemple d'*extramural language learning* (Sundqvist 2009 : 25).

L'apprentissage non planifié ne se limite pas à la forme d'apprentissage décrite par Sundqvist, mais peut également prendre la forme d'un apprentissage qui n'a pas lieu pendant le temps libre, comme le souligne Blell. Selon Blell, la classification dichotomique des lieux d'apprentissage, qui vient d'être démontrée, est l'approche la plus répandue dans la didactique actuelle, de sorte que l'apprentissage scolaire et extrascolaire ainsi que les lieux d'apprentissage formels et informels sont opposés par des caractéristiques contraires (Blell 2015 : 10). Même si Martinez admet que son attribution de l'apprentissage extrascolaire à l'apprentissage informel peut être considérée uniquement comme analytique, il est clair qu'elle part d'une classification dichotomique de l'apprentissage. Il faut se demander pourquoi les lieux d'apprentissage extrascolaires ne peuvent pas non plus être formels et instructifs (Martinez 2015 : 145).

Au lieu d'attribuer exclusivement l'apprentissage extrascolaire à l'apprentissage informel, il est préférable de formuler une délimitation. Contrairement aux conceptions de l'apprentissage informel qui viennent d'être évoquées et à l'attribution exclusive de l'apprentissage extrascolaire à l'apprentissage informel, Grunert souligne qu'une classification claire n'est pas possible :

So wenig wie die Schule ausschließlich ein Ort des kognitiven Wissenserwerbs im Rahmen standardisierter und formalisierter Lehr-Lernprozesse ist, so wenig sind die außerschulischen Handlungsfelder von Jugendlichen lediglich

Tout comme Grunert s'abstient d'une classification univoque, l'apprentissage extrascolaire n'est pas non plus exclu des institutions d'éducation formelle selon Messmer et al. (Messmer et al. 2011 : 7). En effet, tout lieu peut être utilisé pour permettre un apprentissage formel. Les adjectifs utilisés par Martinez pour décrire les lieux d'apprentissage scolaires, notamment formels et instructifs (Martinez 2015 : 145), peuvent également être utilisés pour les lieux d'apprentissage extrascolaires. Schulte décrit ainsi l'apprentissage extrascolaire comme « didaktische Mischform », (Schulte 2019 : 21) car il permet de combiner l'apprentissage formel et informel. Cela signifie pour Schulte que l'apprentissage extrascolaire permet d'une part un apprentissage systématisé et peut, d'autre part, être le point de départ de stimuli d'apprentissage, c'est-à-dire lorsque de nouvelles idées surgissent. Ces stimuli d'apprentissage ne doivent pas être ignorés car ils sont le résultat de la confrontation de la dynamique propre d'un lieu extrascolaire avec la conception individuelle des élèves (Schulte 2019 : 21). Autrement dit, l'apprentissage extrascolaire ne doit pas toujours être exempt de toute structure et en même temps il est aussi possible que l'apprentissage extrascolaire initie un apprentissage formel. Cela montre une fois de plus pourquoi l'apprentissage extrascolaire ne peut être attribué exclusivement ni à l'apprentissage formel, ni à l'apprentissage informel, ni à l'apprentissage non formel :

Anders als beim formalen und nicht-formalen Lernen handelt es sich beim informellen Lernen nicht notwendigerweise um ein intentionales Lernen, weshalb es auch von den Lernenden selbst unter Umständen gar nicht als Erweiterung ihres Wissens und ihrer Fähigkeiten wahrgenommen wird. (Kommission der Europäischen Gemeinschaften 2000 : 9-10)

Cela signifie pour l'apprentissage extrascolaire, qu'un élargissement des connaissances peut se produire de manière inattendue grâce à la confrontation autonome avec un lieu. Il apparaît ainsi à nouveau pourquoi l'apprentissage informel ne peut pas seulement être assimilé à un apprentissage pendant le temps libre. Enfin, un élargissement inattendu des connaissances peut se produire non seulement à l'écart de la classe, mais aussi avec celle-ci, si chaque élève de la classe se confronte individuellement au lieu.

Il est toujours important, dans le cadre de la mise en œuvre des formes d'apprentissage qui viennent d'être présentées dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire, que la rencontre en dehors de la salle de classe soit au centre (Sauerborn/Brühne 2009 : 22). En classant la rencontre comme un enseignement malgré le fait que les élèves quittent le bâtiment scolaire, il est clair que l'enseignement ne doit pas seulement avoir lieu dans la salle de classe, mais peut également être déplacé dans l'espace (Sauerborn/Brühne 2009 : 22).

Si Sauerborn et Brühne situent l'apprentissage extrascolaire dans des lieux liés à l'apprentissage scolaire, ils décrivent la relation des élèves avec le lieu d'apprentissage

extrascolaire comme un lieu qui leur est familier (Sauerborn/Brühne 2009 : 22). Toutefois, il faut se demander si les lieux visités dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire sont toujours des lieux auxquels les élèves s'identifient. Comme le lieu où se trouve l'école n'est pas toujours le lieu qui représente la patrie à laquelle les élèves sont attachés, Rinschede et Siegmund différencient la notion de « Heimatraum » (Rinschede/Siegmund 2020 : 166) et celle de « Nahraum » (Rinschede/Siegmund 2020 : 166) : « [J]eder Schüler und jede Schülerin hat seinen eigenen individuellen Heimatraum, der deshalb nicht Gegenstand des Unterrichts in einer Schule sein kann. Der Nahraum ist dagegen ein gemeinsamer Erfahrungsraum » (Rinschede/Siegmund 2020 : 166). Cela signifie que le premier terme désigne un lieu avec lequel les élèves ont une relation émotionnelle, ce qui ne doit pas nécessairement correspondre à l'espace dans lequel les élèves vivent actuellement (Rinschede/Siegmund 2020 : 166). En effet, les différents univers de vie des jeunes se mêlent au sein de la salle de classe (Grunert 2016 : 332). Que les élèves aient ou non un lien émotionnel avec les lieux visités, l'apprentissage extrascolaire dans le cadre de ce mémoire consiste à apprendre à connaître ces environnements, quel que soit le rapport que les élèves ont avec ceux-ci.

Indépendamment de l'attachement émotionnel à leur environnement, les élèves fréquentent les institutions culturelles de leur environnement dans une mesure différente (Dupont 2010 : 110). Autrement dit, pour de nombreux élèves, la visite d'un théâtre ou d'un musée ne fait pas partie de leur cadre de vie de sorte que les lieux visités ne peuvent pas toujours être désignés comme étant les leurs. Dupont décrit également les jeunes comme un groupe qui a peu à voir avec les lieux de formation culturelle : « [L]es jeunes visiteurs occasionnels ont une familiarité faible au musée. Ils considèrent que c'est un espace pour les autres (adultes, "intellos") » (Dupont 2010 : 110).

Il convient donc de se demander si la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires se base toujours sur la vie quotidienne des élèves (Luther 2017). Grunert renonce à une uniformisation des expériences quotidiennes des élèves et parle en revanche de différents milieux de vie des jeunes (Grunert 2016 : 332). Budde et Hummrich partent également du principe que les lieux visités dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire ne font pas toujours partie de l'univers des élèves et les subdivisent donc en nouveaux espaces d'expérience et en espaces d'expérience connus (Budde/Hummrich 2016 : 37). Ailincai et Bernard supposent même que les lieux sont totalement inconnus pour les élèves parce qu'ils considèrent la sortie de la salle de classe en groupe comme une « expérience de rencontre avec un lieu nouveau » (Ailincai/Bernard 2010 : 57). Böllert reconnaît également que tous les lieux visités dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire ne font pas partie du cadre de vie des élèves. Cependant,



il ne se contente pas de cette constatation, mais considère la visite de lieux d'apprentissage extrascolaire comme une solution à ce problème :

Die Bereitstellung umfassender schulischer und außerschulischer Bildungsangebote und -möglichkeiten für alle jungen Menschen ist dann Ausdruck eines Generationenvertrages, der Interessen, Bedürfnisse und Zukunftsperspektiven der jungen Menschen eine höchste Priorität einräumt und gesellschaftlichen Spaltungstendenzen entgegentritt. (Böllert 2008 : 214)

En décrivant les offres éducatives extrascolaires comme un moyen de lutter contre les inégalités sociales, Böllert montre clairement que certains·e·s élèves n'ont pas la possibilité de visiter certains lieux en raison de leur environnement familial. Cependant, en déplaçant le cours à l'extérieur, les élèves ont la possibilité de visiter certains endroits où ils·elles ne se seraient peut être pas rendus habituellement (Böllert 2008 : 214).

Les activités culturelles sont considérées comme des possibilités pour l'apprentissage extrascolaire (Dias-Chiaruttini 2012 : 23). Kowař place l'école dans un triangle avec la médiation culturelle et l'institution culturelle, car il voit l'école et la culture dans une relation mutuellement profitable. Ainsi, cette collaboration permet non seulement d'ouvrir l'école mais aussi de stimuler le travail interdisciplinaire (Kowař 2015 : 4). L'intégration de la culture dans l'enseignement est également indispensable selon Schulze qui décrit la compréhension de la culture comme une compétence clé (Schulze 2003 : 324). Park, Reichenbach et Schmidt considèrent l'école comme une institution dans laquelle se fait la médiation culturelle : « L'école est une institution qui transmet la culture » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 13). Étant donné que l'apprentissage extrascolaire est lié à l'apprentissage dans le bâtiment scolaire, il convient d'ajouter ici que cette transmission se déroule à l'intérieur et à l'extérieur du bâtiment scolaire, dans le cadre de la classe. Pour mettre en œuvre l'apprentissage sur le lieu d'apprentissage extrascolaire, Park, Reichenbach et Schmidt citent trois possibilités.

Parmi les trois formes centrales, Park, Reichenbach et Schmidt comptent tout d'abord les « projets de médiation culturelle intensifs » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27). Pour ce faire, il faut visiter plusieurs fois dans un court laps de temps un lieu d'apprentissage ou un lieu d'apprentissage qui lui ressemble thématiquement (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 17). Cette forme de rencontre est notamment choisie lorsque des projets au sein de l'école ou des semaines de projet sont prévus (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 17). Par conséquent, Park, Reichenbach et Schmidt soulignent que l'engagement de tous les participants est requis, car une négociation permanente est nécessaire. Il peut s'agir d'exercices visant à la production, à la réception ou à la réflexion, dont le résultat est ouvert (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 17). Ces projets « permettent non seulement d'affiner ou d'approfondir la perception de soi et du monde [...], mais aussi de la transformer » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 18). Selon Ailincăi, la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire est particulièrement valorisée

lorsqu'elle s'inscrit dans un projet plus vaste auquel les parents peuvent également participer (Ailincăi 2010 : 69).

Le deuxième type d'offre cité par Park, Reichenbach et Schmidt englobe des « offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, (généralement) » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27). Cette forme est particulièrement adaptée lorsqu'elle est utilisée au début d'une discussion thématique, car des activités claires sont prescrites avec une limite de temps et leur réalisation est accompagnée d'un guide (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27). Cette forme d'offre est bénéfique pour le processus d'apprentissage car les élèves y font des expériences « qu'ils ne vivent certainement pas dans leur quotidien scolaire » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27). Contrairement au premier type d'offre, la spontanéité des élèves y a moins de place (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 17).

« La visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) constituent le troisième type d'offre. D'après Park, Reichenbach et Schmidt, cette forme se caractérise par un cadre défini et par une courte durée. L'objectif est de rapprocher les élèves de la culture par une visite guidée proposée par un institut (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 18). Ce type d'apprentissage extrascolaire se limite le plus souvent à une visite unique et sert presque exclusivement à une écoute passive, avec quelques activités interactives (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 18). Selon l'étude de Wilde, Urhahne et Klautke, la visite devrait en tout cas se caractériser par un mélange de construction et d'instruction afin d'élargir le niveau de connaissances des élèves et de développer en même temps leurs intérêts, car c'est ainsi que les meilleurs résultats d'apprentissage sont atteints dans le domaine cognitif (Wilde/Urhahne/Klautke 2003 : 125).

Dans le contexte de l'apprentissage extrascolaire, la taille des espaces dans lesquels se déroule cette forme d'apprentissage est également souvent utilisée pour établir une distinction avec l'apprentissage scolaire. Ainsi, selon Knapp, l'espace d'enseignement et d'apprentissage est relativement petit, ce qu'elle considère comme une caractéristique centrale de l'apprentissage scolaire (Knapp 2011 : 10). Toutefois, l'utilisation de la taille de l'espace comme critère de distinction doit être remise en question. En effet, l'apprentissage extrascolaire est en principe considéré comme un apprentissage qui se passe en dehors du bâtiment scolaire, car les élèves entrent ainsi en contact avec d'autres espaces d'expérience qui n'existent pas à l'école. Cela n'implique pourtant pas la taille de l'espace, ces lieux d'apprentissage extrascolaires peuvent très bien être de taille raisonnable et ne pas s'étendre sur une grande surface. La question se pose alors de savoir dans quelle mesure la description d'un petit espace

formulée par Knapp (2011 : 10) peut être définie, étant donné qu'il n'y a pas d'indication de taille précise.

Même si la taille d'un lieu d'apprentissage extrascolaire ne peut être clairement précisée, l'apprentissage extrascolaire se distingue de l'apprentissage intrascolaire par un « espace temporel » (Cohen-Azria, Cora/Dias-Chiaruttini 2016 : 135) différent. L'apprentissage extrascolaire englobe toutes les phases d'apprentissage pendant les heures de cours qui ont lieu en dehors de l'établissement scolaire (Diersen/Paschold 2020 : 11).

En ce qui concerne la composante temporelle, on constate aussi que les offres d'apprentissage extrascolaire sont des activités qui sont « proposées aux élèves pendant le temps scolaire mais hors des murs de la classe » (Dias-Chiaruttini 2012 : 23). Il n'existe pas de limite d'âge pour les élèves, ni d'exclusion d'une matière, car il existe des lieux d'apprentissage extrascolaires pour toutes les matières (Messmer et al. 2011 : 7). Diersen et Paschold soulignent également que l'apprentissage extrascolaire a lieu pendant les heures d'enseignement, mais que la durée des phases d'apprentissage au sein de ce temps n'est pas définie. L'éventail s'étend de phases courtes à des événements de plusieurs jours, comme un voyage scolaire (Diersen/Paschold 2020 : 11). En d'autres termes, l'apprentissage extrascolaire permet de surmonter la limitation de durée de 50 minutes des unités d'apprentissage (Sauerborn/Brühne 2009 : 55).

D'après Budde et Hummrich, les lieux d'apprentissage situés en dehors du bâtiment scolaire portent ce qualificatif parce qu'ils sont délocalisés territorialement. Budde et Hummrich décrivent « das Passagere » (Budde/Hummrich 2016 : 37) comme une caractéristique centrale de l'apprentissage extrascolaire, car l'apprentissage y est caractérisé par un caractère transitoire. Dès que l'on quitte le lieu où les élèves apprennent en dehors de l'école, le lieu peut être considéré comme « „entnutzt“ » (Budde/Hummrich 2016 : 37). Ce n'est que lorsque l'apprentissage scolaire se déroule dans un lieu extérieur à l'école que le lieu peut être considéré comme extrascolaire.

L'apprentissage extrascolaire peut également être considéré comme un « synonyme de changement, de surprise et d'émotion » (Ailincăi/Bernard 2010 : 57), mais il ne doit pas être assimilé uniquement à du plaisir car ces sorties pédagogiques nécessitent également un apprentissage (Amiel/Ferrerons 2013). L'objectif n'est pas d'enseigner hors cursus ou de divertir les élèves mais de transmettre des contenus d'enseignement d'une manière qui ne peut pas être réalisée en classe. Ainsi, l'apprentissage extrascolaire est bien « la partie attractive du travail scolaire fait intramuros » (Amiel/Ferrerons 2013) mais il n'est pas synonyme d'amusement ni pour le·la professeur·e ni pour les élèves.

## 1.2 La discussion des définitions

En raison de la multitude de définitions de l'apprentissage extrascolaire déjà mentionnées, on trouve des définitions dans la littérature scientifique qui sont trop généralistes et trop étroites. Les lieux qui imposent des structures concrètes et permettent peu d'exploration libre peuvent être regroupés sous le terme de lieux d'apprentissage extrascolaire, tout comme les lieux qui travaillent exclusivement en fonction des élèves. Par conséquent, l'apprentissage formel peut avoir lieu dans des lieux d'apprentissage extrascolaire, tout comme l'apprentissage informel dans des cadres d'apprentissage formalisés, tels que les bâtiments scolaires (Grunert 2016 : 332). Il convient donc d'approuver Freericks, Brinkmann et Wulf lorsqu'ils décrivent l'apprentissage extrascolaire comme un apprentissage qui ne fournit pas les structures et les formes que l'on trouve dans les environnements scolaires (Freericks/Brinkmann/Wulf 2017 : 7). Toutefois, ils oublient que les structures et les formes offertes par l'apprentissage extrascolaire ne sont pas toujours différentes de celles de l'école.

Compte tenu des différences concernant les définitions des lieux d'apprentissage extrascolaire et de l'apprentissage qui s'y déroule, nous proposons dans ce mémoire une définition de l'apprentissage extrascolaire sur la base des définitions présentées jusqu'ici et de leurs critiques. Une telle définition fait défaut dans de nombreuses publications scientifiques alors qu'elle est essentielle pour savoir si l'apprentissage extrascolaire dont il est question se rapporte au secteur des loisirs ou à celui de l'éducation. Souvent, il incombe aux lecteurs de découvrir à quoi les auteur·e·s font référence, comme c'est le cas dans l'article de Martinez : « Lernprozesse, die außerhalb des Klassenzimmers stattfinden, sind schwer zugänglich und bleiben diffus » (Martinez 2015 : 148). Dans cette phrase, une précision serait nécessaire car la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires en classe ne devrait en aucun cas rester diffuse. En effet, comme nous le préciserons dans le troisième chapitre de ce mémoire, elle nécessite une phase de préparation et de suivi. En somme, en ce qui concerne la définition de l'apprentissage extrascolaire dans ce mémoire, il convient de noter que l'apprentissage extrascolaire n'est pas nécessairement informel, mais peut également présenter des situations d'apprentissage formelles. Enfin, l'apprentissage extrascolaire tel qu'il est compris dans ce mémoire, n'est pas un apprentissage qui se déroule pendant le temps libre, mais il peut être classé dans l'apprentissage informel au même titre que l'apprentissage formel. Enfin, l'apprentissage extrascolaire, même s'il ne s'agit pas d'un apprentissage pendant le temps libre, peut également se dérouler de manière autonome. Cela s'applique à l'apprentissage informel, où la confrontation des élèves avec le lieu d'apprentissage est individuelle et sera différente

pour chaque élève. Parallèlement, l'apprentissage peut aussi être formel si certains éléments de la confrontation avec le lieu d'apprentissage extrascolaire sont dirigés et instructifs.

De plus, pour qu'une activité soit qualifiée d'apprentissage extrascolaire, il est nécessaire que le sujet traité soit lié à l'enseignement à l'école. L'apprentissage extrascolaire implique un changement de lieu, de l'école vers le monde extérieur. Il ne s'agit donc pas toujours des contextes d'apprentissage liés à la vie quotidienne des élèves mais aussi de contextes d'apprentissage qui ont lieu dans des lieux qui ne font pas partie du quotidien des élèves, car certains d'entre eux ne sont pas forcément familiers avec les lieux visités. Le moment de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire n'est pas fixe, de sorte qu'elle peut avoir lieu avant, pendant ou à la fin d'un projet d'enseignement. L'apprentissage extrascolaire se produit lorsque du matériel est utilisé qui ne se trouve qu'à cet endroit et permet ainsi aux élèves de faire un lien avec la pratique. Les élèves ne visitent pas un lieu extrascolaire individuellement, ils·elles y sont accompagné·e·s d'un·e professeur·e. La visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire peut avoir lieu après la fin du temps d'enseignement officiel. Cependant, dans ce mémoire, l'apprentissage extrascolaire n'est pas assimilé à l'apprentissage pendant le temps libre, mais à l'apprentissage pendant un temps d'enseignement. Autrement dit, la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire n'est pas facultative, mais est intégrée à l'enseignement. Néanmoins, l'apprentissage extrascolaire est considéré comme inhabituel, car la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire est décrite comme se distinguant des caractéristiques de « Regelunterricht » (Sauerborn/Brühne 2009 : 67).

## 2 Les conditions préalables pour une visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire

La visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire peut « créer ou entraîner des situations fâcheuses » (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 19). Pour éviter cela, Daoust, Fortin et de Angelis soulignent qu'il faut donc, outre les conditions cadres didactiques, respecter des conditions légales et comportementales parce qu'elles influencent également la réalisation de l'apprentissage extrascolaire (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 19).

### 2.1 Les dispositions légales

Quant aux conditions préalables, il faut notamment tenir compte du cadre juridique car le non-respect de celui-ci peut entraîner l'échec du projet d'enseignement. Selon Amiel et Ferrerons, l'examen des textes juridiques est considéré « parfois comme un carcan » (Amiel/Ferrerons 2013) du point de vue des professeur·e·s (Amiel/Ferrerons 2013). Étant donné que les risques liés à la fréquentation d'un lieu d'apprentissage extrascolaire, par exemple le « danger relationnel ou physique » (Amiel/Ferrerons 2013), sont très élevés, Amiel et Ferrerons conseillent la consultation de textes juridiques (Amiel/Ferrerons 2013). Dans ce qui suit, nous citerons les textes juridiques en vigueur pour le système scolaire autrichien.

Comme le *Schulunterrichtsgesetz* contient, entre autres, des informations sur les activités scolaires qui peuvent avoir lieu à l'extérieur ou à l'intérieur de l'école, ce décret est applicable pour l'apprentissage extrascolaire. Si, tout comme dans les autres décrets mentionnés dans ce chapitre, le terme de visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire n'y est pas utilisé dans les sens de la définition de ce mémoire, le terme de *Schulveranstaltung* s'applique toutefois à cette activité. Cela s'exprime par la définition de *Schulveranstaltung* dans le décret mentionné. Les *Schulveranstaltungen* servent comme « Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichtes durch unmittelbaren und anschaulichen Kontakt zum wirtschaftlichen, gesellschaftlichen und kulturellen Leben, durch die Förderung der musischen Anlagen der Schüler und durch die körperliche Ertüchtigung » (BMBWF 2022a). Ce décret définit, entre autres, la durée d'une activité scolaire et la fréquence à laquelle elle peut être organisée. Par ailleurs, il fait référence à la garantie de la sécurité des participants, à la gestion des élèves, aux besoins éducatifs particuliers, à l'adéquation des coûts et à l'obligation de participation (BMBWF 2022a).

En outre, le *Schulveranstaltungenverordnung* est également important pour la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire. On y trouve également des informations sur la définition des activités scolaires, l'organisation, les coûts qu'elles peuvent engendrer, leur

durée, la manière dont elles sont autorisées et les directives à respecter lors de leur déroulement (BMBWF 2017).

Il ne faut pas non plus oublier le *Schulordnung* pour les visites de lieux d'apprentissage extrascolaires. Dans ce décret, le comportement des élèves est au centre, plus précisément, les règlements scolaires § 3, 4, 9 et 10 sont pertinents pour le comportement dans un lieu d'apprentissage extrascolaire. De plus, la gestion de l'absence des élèves lors d'une visite scolaire y est expliquée (BMBWF 2020).

En outre, le *Aufsichtserlass* doit également être consulté. Ce règlement définit par exemple le champ d'application temporel, l'obligation de surveillance, les dispositions particulières, les constellations spéciales et les possibilités de surveillance propres à l'école, la manière dont l'obligation de surveillance doit se dérouler ainsi que la responsabilité qui y est liée (BMBWF 2005). Il faut noter que dans ce décret, la notion d'apprentissage extrascolaire ne repose pas non plus sur la définition de ce mémoire. Dans le *Aufsichtserlass*, par la notion d'activités extrascolaires, on comprend des activités organisées par un·e professeur·e en tant que personne privée, comme par exemple des excursions de ski le week-end avec des élèves (BMBWF 2005). Cela signifie que dans ce décret, le terme d'apprentissage extrascolaire ne fait pas référence nécessairement à l'apprentissage dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage. Au lieu de cela, le *Aufsichtserlass* utilise le terme de *Schulveranstaltung* pour désigner cela, en faisant référence à la fois aux activités à l'extérieur et à l'intérieur de l'école (BMBWF 2005).

## **2.2 Les conditions préalables pour les élèves**

Pour que la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire soit réussie, il ne suffit pas seulement de respecter les dispositions légales, mais les professeur·e·s et les élèves doivent également satisfaire à certaines conditions qui doivent être acquises avant la visite (Amiel/Ferrerons 2013). Tout d'abord, il convient de noter que les élèves doivent être conscients de chacune des conditions mentionnées ci-dessous : « Quand les élèves savent clairement ce qu'on attend d'eux, quand la tâche leur est accessible et maîtrisable et qu'ils sont assurés d'une aide pour réussir, ils n'ont pas de réticence à adhérer au projet ; au contraire, ils se lancent » (Barth 2013 : 78). Parmi les exigences imposées aux élèves, il y a notamment le fait de faire preuve d'initiative (Barth 2013 : 78). Cela signifie qu'ils·elles doivent être capables de travailler et d'apprendre de manière autonome, individuelle et responsable (Barth 2013 : 78). Toutefois, le travail dans les lieux d'apprentissage extrascolaire peut aussi se faire en partenariat ou en groupe. (Amiel/Ferrerons 2013) C'est la raison pour laquelle les élèves doivent également faire preuve de coopération et de coresponsabilité (Sauerborn/Brühne 2009 : 54). Le processus

d'apprentissage est donc organisé de manière individuelle ou coopérative ce qui exige une participation active de chaque apprenant (Barth 2013 : 78). L'élève devient ainsi un participant actif de la classe et ne se contente pas de réagir de manière réceptive au matériel disponible sur le lieu d'apprentissage extrascolaire, mais il agit avec celui-ci (Giordan/Pellaud 2008 : 25). En même temps, la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire sert de complément à l'enseignement scolaire (Stöckl 2019 : 95). C'est la raison pour laquelle les élèves doivent également appliquer les compétences déjà acquises dans le lieu visité (Stöckl 2019 : 95).

Sauerborn et Brühne mentionnent également des conditions psychologiques, qui englobent la volonté et la capacité d'apprentissage des élèves (Sauerborn/Brühne 2009 : 55). La volonté d'apprendre comprend la capacité à prendre la responsabilité de son processus d'apprentissage et la volonté d'acquérir de nouvelles connaissances pour que le processus d'apprentissage puisse commencer (Feindt 2010 : 86). Les professeur·e·s font certes l'offre, mais ce n'est pas à eux de décider si l'input de l'apprenant devient une occasion d'apprentissage (Hufeisen 2015 : 73).

L'acquisition de compétences dépend aussi de la maîtrise de styles et de stratégies d'apprentissage. Barth recommande donc de convenir avec les élèves d'un « contrat d'intersubjectivité » (Barth 2013 : 26) :

Ce « contrat » cherche à rendre explicite les attentes mutuelles, dont certaines choses fondamentales dont on parle rarement en classe : ce qu'il faut faire pour apprendre, avec quels outils et quelles stratégies on peut réussir et de quelles manières on peut montrer qu'on sait. (Barth 2013 : 26)

Il est donc possible que les élèves fassent preuve d'intérêt pour le lieu d'apprentissage extrascolaire mais qu'ils·elles ne sachent pas comment utiliser le matériel qui s'y trouve. Selon Martinez, les apprenants doivent également être capables de tirer profit du potentiel d'apprentissage du lieu visité. Le succès de l'apprentissage extrascolaire dépend en grande partie du degré de capacité d'apprentissage et des stratégies utilisées (Martinez 2015 : 149). Daoust, Fortin et de Angelis font référence à la capacité de respecter les règles de base de sa propre santé et de sa sécurité ainsi que de celles des autres. Les élèves doivent connaître les normes de sécurité et respecter toutes les règles données par les personnes responsables qui se trouvent sur le lieu d'apprentissage extrascolaire. Un comportement respectueux est exigé tout au long de la visite vis-à-vis des autres élèves et de toute autre personne impliquée. Ils·Elles doivent également avoir conscience de respecter l'environnement du lieu d'apprentissage extrascolaire (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 24).

Même si, comme le souligne Dupont, les élèves visitent moins souvent les musées que les adultes, ils·elles doivent avoir une attitude ouverte vis-à-vis des institutions culturelles. Il



est également important qu'ils·elles ne se laissent pas distraire par d'éventuelles tentations et s'efforcent de rester concentrés (Dupont 2010 : 110).

### **2.3 Les conditions préalables pour les professeur·e·s**

Tout comme l'élève, le·la professeur·e doit répondre à diverses exigences concrètes afin de contribuer à la réussite de l'apprentissage extrascolaire (Barth 2013 : 29). Sauerborn et Brühne parlent ainsi de « [m]ehrperspektivische[m] Arbeiten » (Sauerborn/Brühne 2009 : 16) qui est exigé des professeur·e·s (Sauerborn/Brühne 2009 : 16). L'une des tâches centrales des professeur·e·s est de préparer les élèves à l'application des connaissances en dehors du bâtiment scolaire (Klippel 2015 : 87-88). Pour proposer cela aux élèves, les professeur·e·s doivent être capables de coopérer avec des institutions extrascolaires :

Et si l'élève est le seul « auteur de son apprentissage », il ne peut le faire raisonnablement par lui-même. Seul un « environnement didactique » complexe, dans lequel l'enseignant joue un rôle majeur en tant qu'accompagnateur et coordinateur, peut interagir avec l'apprenant pour provoquer et solliciter cette transformation mentale. (Giordan/Pellaud 2008 : 25)

Comme cela a déjà été expliqué dans le chapitre précédent, les élèves doivent être prêts à apprendre pendant l'apprentissage extrascolaire afin de pouvoir assimiler de nouvelles connaissances (Sauerborn/Brühne 2009 : 55). Toutefois, le processus d'apprentissage dépend également de l'environnement d'apprentissage et surtout du·de la professeur·e, qui doit assumer le rôle de modérateur, de conseiller et d'accompagnateur du processus d'apprentissage, car les élèves ont besoin de différents niveaux de direction en fonction des formes d'organisation (Sauerborn/Brühne 2009 : 67). Par conséquent, le·la professeur·e doit assumer un rôle qui se distingue de son rôle dans l'enseignement régulier (Sauerborn/Brühne 2009 : 67).

Selon Sauerborn et Brühne, la réflexion sur la place attribuée au·à la professeur·e dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire est particulièrement importante pour toutes les phases de l'apprentissage extrascolaire. Autrement dit, les exigences posées aux professeur·e·s dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire présentent un large éventail : d'un côté du spectre, la simple collecte des résultats (Sauerborn/Brühne 2009 : 16), de l'autre côté, la prise de responsabilité totale de l'ensemble du processus de l'apprentissage extrascolaire. Par conséquent, le·la professeur·e doit être en mesure d'organiser une visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire qui offre des situations d'apprentissage adéquates afin que les élèves puissent développer les compétences visées (Barth 2013 : 20). En effet, il ne suffit pas d'utiliser le matériel disponible sur le lieu d'apprentissage extrascolaire pour développer les compétences. Il faut également mettre en œuvre plusieurs méthodes afin de permettre un apprentissage durable (Giordan/Pellaud 2008 : 80). Ainsi, l'apprentissage extrascolaire nécessite également la prise de décisions didactiques visant à obtenir une adéquation entre l'organisation de l'enseignement, les médias, les méthodes et les formes sociales

(Baar/Schönknecht 2018 : 57). Il ne faut pas non plus oublier de consulter les décrets mentionnés dans le chapitre précédent (BMBWF 2022a ; BMBWF 2020 ; BMBWF 2017 ; BMBWF 2005). En effet, le non-respect des textes juridiques peut avoir des conséquences juridiques (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 19).

Le rôle du·de la professeur·e se distingue de celui de l'élève en un autre point. Barth (2013) précise déjà dans le titre de sa publication *Elève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs* que les élèves jouent le rôle de chercheurs actifs tandis que le professeur doit servir de médiateur entre les élèves et le contenu d'apprentissage présent sur le lieu d'apprentissage extrascolaire. Ivanoff ajoute dans son article une prise de position sur l'apprentissage extrascolaire, dans laquelle il évoque également les tâches d'un·e professeur·e qui conçoit de visiter un lieu d'apprentissage extrascolaire : « Prévoir une sortie, repérer un itinéraire sur une carte, se renseigner sur la météo, organiser des menus pour le camping, aller faire les courses en fonction d'un budget » (Ivanoff 2013 : 51). Il cite ainsi des exemples qui montrent clairement que les professeur·e·s qui souhaitent se rendre dans un lieu d'apprentissage extrascolaire doivent être en mesure d'assumer un surplus de travail organisationnel. Peu importe qu'il s'agisse, comme dans la phrase qui vient d'être citée, d'une activité extrascolaire de plusieurs jours ou de quelques heures, il réclame que les professeur·e·s disposent en tout cas « des compétences de compréhension et de réflexion, tout comme à l'école » (Ivanoff 2013 : 51). Ces compétences se réfèrent surtout à l'organisation d'une visite, car la coordination des différentes tâches ne peut s'effectuer de manière adéquate que par la réflexion et la compréhension. Autrement dit, les professeur·e·s doivent comprendre ce dont les élèves ont besoin pour que le processus d'apprentissage puisse se faire sur le lieu extrascolaire. La réflexion est également essentielle, car le·la professeur·e doit toujours se demander, au cours de l'organisation, si les étapes déjà effectuées et celles qui restent à effectuer sont cohérentes (Ivanoff 2013 : 51).

Selon Brovelli, von Niederhäusern et Wilhelm, les professeur·e·s doivent disposer d'un savoir sur la manière dont l'apprentissage se déroule dans les lieux d'apprentissage extrascolaires. Pour que les professeur·e·s disposent de toutes les compétences requises à la mise en pratique de l'apprentissage extrascolaire, il faut aborder ce sujet dans le cadre de la formation des professeur·e·s (Brovelli/von Niederhäusern/Wilhelm 2011 : 344). D'après Lloyd, l'amélioration de la qualité de l'enseignement dépend surtout des compétences des professeur·e·s. C'est la raison pour laquelle ces derniers ont besoin de soutien dans le développement des compétences (Lloyd et al. 2005 : 17). Lütge décrit l'offre actuelle de formation des professeur·e·s comme insuffisante en ce qui concerne l'enseignement de la

didactique de l'apprentissage extrascolaire. Dans les matières des sciences expérimentales, il existe déjà de nombreuses approches méthodologiques d'enquête mais il est nécessaire de les établir à grande échelle pour les matières des sciences humaines, surtout pour l'enseignement des langues (Lütge 2015 : 141). Cet ancrage insuffisant se reflète également dans le programme général des études de master pour l'obtention d'un diplôme d'enseignement à l'Université de Vienne :

Von Lehrerinnen und Lehrern wird ein umfassendes Verständnis ihres Bildungsauftrags erwartet, der von der Vermittlung fachlicher Kompetenzen über die Begleitung und Förderung von Kindern und Jugendlichen in deren individueller Entwicklung, bis hin zur Beteiligung an der Gestaltung der Gesellschaft reicht. (Universität Wien 2022 : 1)

L'apprentissage extrascolaire n'y est pas mentionné, mais il est indiqué de manière générale que les professeur·e·s assument la responsabilité de leur propre enseignement et soutiennent les élèves dans leur apprentissage. Par conséquent, les lieux d'apprentissage extrascolaire ne sont pas seulement des lieux pour apprendre, comme les appellent Messmer et al. (2011 : 7), mais aussi des lieux pour enseigner. Le rôle du·de la professeur·e est souvent relégué au second plan, mais la réussite de l'apprentissage extrascolaire dépend en grande partie de ses compétences, il doit donc être formé adéquatement.

Brovelli, von Niederhäusern et Wilhelm considèrent que la formation des professeur·e·s devrait avoir pour mission d'initier une sensibilisation des professeur·e·s à l'apprentissage extrascolaire et de leur montrer les possibilités de mise en pratique. Ils demandent donc que les universités mettent en place des dispositifs concrets qui permettent d'acquérir des compétences dans l'enseignement extrascolaire (Brovelli/von Niederhäusern/Wilhelm 2011 : 350). Si la formation des professeur·e·s accomplit cette exigence, la base est établie pour que les professeur·e·s puissent remplir d'autres domaines d'exigences. Brovelli, von Niederhäusern et Wilhelm citent à cet égard des connaissances sur l'apprentissage des élèves dans des lieux d'apprentissage extrascolaires. Les professeur·e·s ont besoin de connaissances pédagogiques, didactiques et disciplinaires. En ce qui concerne les connaissances pédagogiques dans l'apprentissage extrascolaire, les professeur·e·s doivent susciter l'intérêt des élèves pour le matériel à trouver sur le lieu d'apprentissage extrascolaire et mettre en place des stratégies de prévention des perturbations (Brovelli/von Niederhäusern/Wilhelm 2011 : 344-346). Selon Sauerborn et Brühne, l'expression de l'intérêt du·de la professeur·e pour le sujet qui est au centre du lieu d'apprentissage extrascolaire constitue la condition préalable pour que les élèves puissent également développer un intérêt pour le sujet choisi. Sauerborn et Brühne exigent du·de la professeur·e qu'il·elle soit « vehement überzeugt » (Sauerborn/Brühne 2009 : 67) de l'impact de l'apprentissage extrascolaire sur le processus d'apprentissage des élèves, pour que les élèves soient motivé·e·s (Sauerborn/Brühne 2009 : 56-67). D'après Hufeisen, la conviction

du·de la professeur·e vis-à-vis du contenu qu'il propose est également indispensable pour que les élèves puissent ou veuillent intégrer l'input dans leur niveau actuel de connaissances. L'action du·de la professeur·e doit donc se caractériser par la véracité, l'authenticité et la compréhensibilité afin que les apprenants puissent élargir leurs compétences (Hufeisen 2015 : 73).

Pour résumer le deuxième chapitre de ce mémoire, il apparaît que l'apprentissage extrascolaire pose des exigences aussi bien aux professeur·e·s qu'aux élèves. Pour les élèves, il s'agit de faire preuve d'une attitude ouverte vis-à-vis du lieu d'apprentissage, d'avoir la volonté d'apprendre, de coopérer avec les autres personnes qui s'y trouvent et d'être responsables de leurs propres actions. Le·La professeur·e doit avoir connaissance des textes juridiques cités, établir une coopération avec le lieu d'apprentissage extrascolaire et enfin, accompagner les élèves tout au long de leur apprentissage.

### 3 La didactique de l'apprentissage extrascolaire

La décision de visiter un lieu d'apprentissage extrascolaire ne doit pas être motivée uniquement par le souhait de traiter un sujet d'enseignement en dehors du bâtiment scolaire et de le présenter de la même manière que dans le bâtiment scolaire.<sup>1</sup> Selon Gonnin-Bolo, cela ne remplit pas le sens de la visite : « Le propre de la sortie scolaire c'est de rompre avec l'espace scolaire habituel. La sortie c'est autre chose que l'école » (SNU 2014). L'apprentissage extrascolaire ne peut pas se faire uniquement à partir de l'objet d'enseignement. Au contraire, il ne peut se faire que si la confrontation des élèves avec l'objet préparé est au centre de la visite (Grimm 2016 : 173). En effet, l'apprentissage extrascolaire n'est pas une simple illustration d'un objet d'enseignement, il doit être préparé de manière didactique, comme l'écrivent Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini : « Nous considérons en effet la visite scolaire comme une situation didactique » (Cohen-Azria/Dias-Chiaruttini 2016 : 135). La plus-value didactique de l'apprentissage extrascolaire s'exprime donc entre autres par la possibilité de réaliser différents concepts didactiques qui ne peuvent pas être mis en œuvre dans une telle mesure dans le bâtiment scolaire (Grimm 2016 : 173).

Diersen et Paschold considèrent le respect de certains principes didactiques comme des critères de qualité de l'apprentissage extrascolaire. Selon Diersen et Paschold, le potentiel de l'apprentissage extrascolaire ne peut se développer que si ces principes sont appliqués dans l'organisation de l'apprentissage du lieu visité (Diersen/Paschold 2020 : 18).

#### 3.1 Les principes didactiques à la base de l'apprentissage extrascolaire

En raison de l'éventail de thèmes des lieux d'apprentissage extrascolaires (Baar/Schönknecht 2018 : 70), les principes didactiques et les méthodes liées sont difficiles à délimiter (Baar/Schönknecht 2018 : 70). Freericks, Brinkmann et Wulf mentionnent « ein[e] Entgrenzung des Lernens » (Freericks/Brinkmann/Wulf 2017 : 14) comme une raison de la pluralisation des formes d'apprentissage dans ce contexte parce qu'une attention croissante est portée aux compétences des élèves et à leurs différents styles d'apprentissage qui varient également en fonction du lieu et du temps (Freericks/Brinkmann/Wulf 2017 : 14).

Compte tenu de cette variété, ce mémoire prend en considération uniquement les principes didactiques les plus souvent mentionnés dans la littérature consultée concernant l'apprentissage

---

<sup>1</sup> Selon Meyer, l'enseignement frontal est l'une des formes d'enseignement les plus fréquentes dans l'enseignement quotidien (Meyer 2008 : 58). Gudjons décrit également l'enseignement frontal comme la forme d'enseignement dominante, mais il admet qu'il ne considère pas cette observation comme incontournable au vu de la pandémie de COVID-19 : « Ob und wie die durch die Coronapandemie bedingte Digitalisierung des Unterrichts Konzept und Praxis des Frontalunterrichtes verändert hat, bleibt abzuwarten und wird Gegenstand künftiger Forschung sein » (Gudjons 2021 : 10).

extrascolaire. Il s'agit notamment de l'enseignement centré sur l'apprenant·e ou encore orienté vers l'action. Ces principes sont cités par Standop et Jürgens comme des principes d'enseignement essentiels de l'apprentissage extrascolaire. Dans ce mémoire, l'enseignement orienté vers l'action n'est pas subordonné à l'enseignement centrée sur l'apprenant·e, mais il se situent sans différence hiérarchique l'une à côté de l'autre. C'est également le cas chez Standop et Jürgens (2015 : 151) ainsi que chez Baar et Schönknecht (2018 : 41). En effet, l'enseignement orienté vers l'action ne doit pas toujours être centrée sur l'apprenant·e et ne peut donc pas lui être subordonnée. Alors que l'enseignement centrée sur l'apprenant·e place les élèves et leurs intérêts au centre, l'enseignement orienté vers l'action met l'accent sur l'action, qui ne doit pas forcément correspondre aux intérêts des élèves. Pour illustrer cela, la réalisation de ces deux principes didactiques dans l'apprentissage extrascolaire est expliquée ci-dessous.

### **3.1.1 L'enseignement centré sur l'apprenant·e**

L'enseignement centré sur l'apprenant·e signifie que le processus d'apprentissage est élaboré avec les élèves et (Schweisfurth 2019 : 2) que le·la professeur·e prend toujours en compte les connaissances, les compétences et les intérêts des élèves lors de la préparation (Defays/Deltour 2015 : 30). Ce type d'apprentissage encourage aussi l'autonomie des élèves (Schmidt-Wulffen 2004 : 11).<sup>2</sup> Toutefois, il est important que les offres de participation active à l'organisation du processus d'apprentissage ne soient pas simulées :

In Anlehnung an das erste Problemfeld des häufig (zu) wenig beachteten Zusammenhangs von Partizipation und Verantwortung lässt sich vermuten, dass Menschen nur dann mit Freude und Engagement auf Partizipationsangebote eingehen, wenn diese [...] keine Pseudoangebote darstellen, so dass sich die Menschen auch ernst genommen fühlen [...]. Damit verbunden ist zu erwarten, dass sich ein Einlassen auf Partizipationsangebote nur dann auf das Wohlbefinden, die Zufriedenheit, das Interesse, das Engagement, die Entwicklung von Fähigkeiten und Fertigkeiten usw. auswirkt, wenn es sich um authentische Partizipationsangebote handelt. (Biedermann/Oser 2010 : 33)

Biedermann et Oser attendent donc que la participation des élèves soit réellement intentionnelle, faute de quoi l'apprentissage attendu ne se réalisera pas (Biedermann/Oser 2010 : 33). Une pseudo-participation ne permet ni une participation active, ni l'augmentation souhaitée des connaissances (Schweisfurth 2013 : 1). Cela vaut aussi bien pour l'apprentissage à l'intérieur qu'à l'extérieur du bâtiment scolaire (Bönsch 2003 : 7). Knoll exige donc une grande liberté de décision, car ce n'est que en raison de cette participation élevée que les élèves peuvent apprendre de manière durable (Knoll 2009 : 205).

---

<sup>2</sup> Schmidt-Wulffen remarque ici que l'apprentissage autonome doit être familier aux élèves pour qu'il fonctionne. Si les élèves ne connaissent que l'apprentissage déterminé par autrui, ils·elles ont besoin de plus d'instructions et de soutien dans le processus d'apprentissage (Schmidt-Wulffen 2004 : 11).

Tout comme pour l'enseignement à l'école, des exigences didactiques sont posées à l'enseignement en dehors du bâtiment scolaire, parmi lesquelles Sauerborn et Brühne comptent entre autres l'enseignement centré sur l'apprenant·e (Sauerborn/Brühne 2010 : 26). Contrairement à l'enseignement centré sur l'apprenant·e dans la salle de classe, l'enseignement centré sur l'apprenant·e dans le cadre de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire permet de mettre à disposition d'autres offres pour les élèves en raison de la rencontre réelle avec les objets d'apprentissage (Grimm 2016 : 173). Comme cela a déjà été souligné dans le chapitre concernant la définition de l'apprentissage extrascolaire, il faut se rappeler que les lieux visités ne font pas toujours partie du cadre de vie des élèves ce qui signifie également que les élèves ne disposent pas tous des mêmes connaissances (Sauerborn/Brühne 2010 : 26). Par conséquent, l'enseignement centré sur l'apprenant·e nécessite une différenciation sur un lieu extrascolaire. Étant donné que les intérêts des élèves divergent également, les lieux d'apprentissage extrascolaires sont particulièrement appropriés pour ce principe didactique (Sauerborn/Brühne 2010 : 26). Schmidt-Wulffen y ajoute que l'apprentissage extrascolaire peut prendre en compte les différents domaines d'intérêt, par exemple en offrant aux élèves la possibilité d'explorer le lieu d'apprentissage de manière autonome. Cette confrontation individuelle avec l'objet d'apprentissage peut se faire de manière guidée pour les élèves (Schmidt-Wulffen 2004 : 11).

De surcroît, la discussion d'un sujet d'apprentissage en dehors de l'école augmente la possibilité que les élèves s'intéressent à ce même sujet parce que les rencontres réelles permettent de renforcer la motivation à apprendre (Meyer 2020 : 6). Comme la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire est une activité qui sert à apprendre, des questions surgissent tout comme dans le bâtiment scolaire (Meyer 2020 : 6). En fonction de leurs intérêts et de leurs connaissances les élèves peuvent parfois répondre de manière autonome à leurs propres dispositions grâce à la rencontre réelle, sans être obligés de poser des questions au·à la professeur·e (Bönsch 2003 : 7).

### **3.1.2 L'enseignement orienté vers l'action**

L'enseignement orienté vers l'action se caractérise par un apprentissage individuel non passif, mais qui se définit par l'autodirection et par l'autonomie (Standop/Jürgens 2015 : 173). Il s'agit d'un « type d'agir » (Puren 2014 : 5), qui a été largement développé par Puren en se référant au CECR (Puren 2006a ; Puren 2006b ; Puren 2013 ; Puren 2014). Il considère les exercices donnés aux élèves comme un moyen aidant à atteindre un objectif (Puren 2006b). Il peut s'agir d'« un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé » (Puren 2014 : 33).

La mise en œuvre de l'enseignement orienté vers l'action ne se passe pas sans apprentissage extrascolaire parce que la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire est considérée comme élément obligatoire de plusieurs concepts d'enseignement, comme par exemple l'enseignement orienté vers l'action (Freericks/Brinkmann/Wulf 2017 : 10). Baar et Schönknecht décrivent cette didactique comme un principe qui est surtout approprié pour l'apprentissage extrascolaire (Baar/Schönknecht 2018 : 69) car l'orientation vers l'action avec un objet d'enseignement en dehors du bâtiment scolaire permet d'éviter que les processus d'apprentissage des élèves ne soient que cognitifs (Baar/Schönknecht 2018 : 12).<sup>3</sup> Les lieux d'apprentissage extrascolaires sont ouverts à des scénarios d'apprentissage spécifiques (Blell 2015 : 16). C'est la raison pour laquelle Sauerborn et Brühne décrivent un niveau élevé d'enseignement orienté vers l'action comme l'un des principaux avantages de l'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 13). Dans le contexte de l'apprentissage extrascolaire, il s'agit donc d'un contexte axé sur l'expérience sur place (Diersen/Paschold 2020 : 11). Selon Diersen et Paschold, ce n'est pas uniquement l'enseignement orienté vers l'action qui rend l'apprentissage extrascolaire bénéfique, mais la combinaison de cette didactique et la rencontre d'un objet d'enseignement. Cette combinaison permet d'apprendre avec tous les sens (Diersen/Paschold 2020 : 15). Sauerborn et Brühne insistent également qu'une approche active de l'objet d'apprentissage dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire permet la mise en place d'un enseignement encourageant, avec des liens pratiques pour les élèves (Sauerborn/Brühne 2009 : 14). Ainsi, la thèse de Klinger peut être utilisée pour l'apprentissage extrascolaire : « Wissen ohne Handeln ist nutzlos – Handeln ohne Wissen erfolglos » (Klinger 2005 : 137). Cela signifie pour l'apprentissage extrascolaire que, d'une part, il ne faut pas transmettre uniquement des connaissances théoriques dans ce cadre d'apprentissage et que, d'autre part, il ne faut pas non plus agir uniquement sans référence théorique avec un objet. Au lieu de cela, une combinaison de théorie et de pratique est requise (Klinger 2005 : 137).

### **3.2 Les trois étapes de l'apprentissage extrascolaire**

Diersen et Paschold citent l'intégration dans le processus d'apprentissage scolaire (Diersen/Paschold 2020 : 11) comme l'un des principes didactiques centraux pour l'apprentissage extrascolaire. Ils demandent donc que la visite d'un lieu d'apprentissage

---

<sup>3</sup> Baar et Schönknecht semblent généraliser ce point, ce qui devient évident dans la phrase suivante : « Eine Verengung schulischen Unterrichts auf rein kognitive Lernprozesse kann so vermieden werden » (Baar/Schönknecht 2018 : 12). Cela ne peut pas être admis de manière générale, car il existe des lieux d'apprentissage extrascolaires qui sont organisés de manière purement cognitive, comme par exemple une visite guidée, qui a déjà été décrite dans le premier chapitre de ce mémoire sous la forme « La visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27).



extrascolaire, tout comme l'enseignement en classe, soit préparée et suivie, car les aspects positifs de l'apprentissage extrascolaire ne se produisent pas automatiquement (Diersen/Paschold 2020 : 11). Thomas considère lui aussi que l'intégration dans l'enseignement est indispensable : « Lernorte außerhalb der Schule [...] werden erst durch den absichtsvollen Einbezug in den Unterricht zu Lernorten » (Thomas 2009 : 286). Grimm souligne que les visites des lieux d'apprentissage extrascolaires doivent être accompagnées par une préparation et par un suivi car c'est cela qui détermine si l'apprentissage extrascolaire est couronné de succès ou non (Grimm 2016 : 173). En effet, l'apprentissage extrascolaire ne coexiste pas simplement avec l'apprentissage en classe, mais les deux situations d'apprentissage doivent être liées (Klewitz 2010 : 43). C'est la raison pour laquelle l'apprentissage extrascolaire doit être structuré pour que le lieu où cela se passe puisse être considéré comme un lieu d'apprentissage (Gehring 2010 : 8). Ainsi, la littérature didactique propose pour l'apprentissage extrascolaire une méthode en trois étapes, composée d'une phase initiale, d'une phase principale et d'une phase finale (Sauerborn/Brühne 2009 : 66). Malgré cette exigence formulée par Sauerborn et Brühne, on trouve dans leur publication une phrase qui laisse comprendre le contraire : « Im Prinzip gewährt jeder Schritt vor das Schulgebäude einen Moment außerschulischen Lernens, so zum Beispiel auch die Betrachtung des derzeitigen Wetters auf der Schwelle des Schulgebäudes » (Sauerborn/Brühne 2009 : 33). Une lecture isolée de cette phrase laisse supposer que l'apprentissage extrascolaire se produit sans préparation ni suivi. Sauerborn et Brühne ne partent pas de ce principe au vu des thèses déjà citées, de sorte qu'il s'agit d'une imprécision qui nécessiterait d'être clarifiée parce que dans tout le paragraphe où se trouve cette phrase, il n'est pas fait référence à un encadrement scolaire.

Contrairement à cette imprécision, l'apprentissage extrascolaire s'accompagne d'une préparation, c'est-à-dire la réalisation, jusqu'à l'évaluation finale et la réflexion (Baar/Schönknecht 2018 : 90). Il est donc évident que la préparation et le suivi permettent d'intégrer la visite du lieu d'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement scolaire et qu'il faut également y consacrer du temps (Dillon et al. 2006 : 108).

Les trois phases sont liées et se complètent. Par ce lien, le lieu d'apprentissage extrascolaire devient partie intégrante de l'enseignement en classe (Baar/Schönknecht 2018 : 57). Lorsque le lieu d'apprentissage extrascolaire fait ainsi son entrée dans le bâtiment scolaire, il n'existe plus de limites entre les lieux d'apprentissage (Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2015 : 7). Ces frontières s'estompent également lorsqu'il existe une collaboration entre le·la professeur·e et les « institutions éducatives extrascolaires » (Diersen/Paschold 2020 : 11). Selon Diersen et Paschold, la collaboration entre l'école et le lieu d'apprentissage extrascolaire est en

augmentation, de sorte qu'il est rare aujourd'hui que le·la professeur·e soit le·la seul·e à organiser toutes les phases d'apprentissage extrascolaire (Diersen/Paschold 2020 : 11-12). Si les frontières s'estompent, cela facilite les choses pour les deux parties, car l'échange permet d'organiser des phases d'apprentissage plus pertinentes que si elles n'étaient organisées que par l'une des deux parties (Diersen/Paschold 2020 : 11-12). Enfin, les directeur·rice·s de lieux d'apprentissage extrascolaire peuvent fournir « une aide de didactique et de contenu » (Ivanoff 2013 : 51) en raison de leur connaissance pratique du déroulement des activités qu'ils proposent (Ivanoff 2013 : 51).

Sauerborn et Brühne affirment que plus l'équilibre entre ces phases est élevé, plus le succès de l'apprentissage est assuré (Sauerborn/Brühne 2009 : 66). D'après Klaes et Welzel, l'apprentissage extrascolaire n'a d'effets à long terme que s'il est intégré à l'enseignement qui a lieu dans le bâtiment scolaire (Klaes/Welzel 2006 : 239). Diersen et Paschold considèrent que la durée des phases d'apprentissage est un facteur de réussite (Diersen/Paschold 2020 : 12). Baar et Schönknecht nomment la qualité des trois phases comme une condition préalable afin de rendre l'apprentissage en dehors de l'école motivant et adapté aux besoins des élèves (Baar/Schönknecht 2018 : 90). Si la préparation et le suivi sont ignorés, les élèves ne sont que des objets, comme l'affirme Ivanoff. Il ajoute que l'apprentissage extrascolaire ne doit pas être considéré comme une activité qui se déroule dans les dernières semaines avant les vacances d'été « comme une sorte de récompense du travail consenti pendant l'année » (Ivanoff 2013 : 52). En même temps, la préparation et le suivi permettent d'éviter que la visite du lieu d'apprentissage extrascolaire soit une fin en soi et ne s'inscrive pas dans un cadre plus large (Erhorn/Schwier 2016 : 8).

### **3.2.1 La préparation**

La décision de visiter un lieu d'apprentissage extrascolaire n'apporte pas seulement de « didaktischen Mehrwert » aux élèves (Grimm 2016 : 173), mais aussi « ein "Mehr" an Planung und Vorbereitung im Lehrerhandeln » (Grimm 2016 : 173). En effet, l'apprentissage dans un lieu qui se trouve en dehors du bâtiment scolaire nécessite « une préparation rigoureuse » (Ailincăi 2010 : 69). L'importance de la préparation en classe pour la réalisation de l'apprentissage extrascolaire sur le lieu d'apprentissage a déjà été démontrée dans la littérature dans le cadre d'études à l'aide d'exemples (Dillon et al. 2006 : 184). L'étude menée par Klaes et Welzel dans l'espace germanophone en 2005 montre que la préparation a eu lieu chez 86 % des professeur·e·s interrogé·e·s principalement jusqu'à une ou deux heures (Klaes/Welzel 2006 : 240). L'étude par questionnaire menée par Schmidt, di Fuccia et Ralle en 2011 sur les lieux d'apprentissage extrascolaires indique que la plupart des professeur·e·s effectuent une

préparation en classe, mais ne la considèrent pas comme totalement importante (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 365). De surcroît, Schmidt, di Fuccia et Ralle mentionnent que seuls 72 % des professeur·e·s considèrent qu'une préparation et un suivi en classe sont obligatoires ce qui montre que plus d'un quart des professeur·e·s n'accordent pas d'importance particulière à cette activité (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 366).

Cependant, selon Amiel et Ferrerons la préparation organisationnelle, qui ne doit pas être effectuée en classe, est un des composants indispensables de la préparation parce qu'un lieu ne peut pas être visité sans préparation organisationnelle (Amiel/Ferrerons 2013). Dans ce que Lafortune appelle le « travail périphérique » (Lafortune 2012 : 200), Amiel et Ferrerons comptent le financement, la lecture de textes officiels, le maintien de la coopération avec un lieu d'apprentissage extrascolaire (Amiel/Ferrerons 2013). Sauerborn et Brühne citent en outre les exemples suivants : « Ort, Termin, Zeit, Logistik, Einwilligung durch den Schulleiter oder die Eltern und rechtliche Besonderheiten » (Sauerborn/Brühne 2009 : 88). Par particularités juridiques, on entend la consultation des prescriptions en matière de droit scolaire qui sont définis dans le deuxième chapitre de ce mémoire. Lafortune ajoute à cette énumération la concertation avec le reste du personnel de l'école. Le·La professeur·e qui souhaite effectuer la visite du lieu d'apprentissage extrascolaire doit également mener une concertation avec l'école (Amiel/Ferrerons 2013). Si la visite prend plus de temps que son propre cours et que d'autres cours sont donc annulés, cela doit également être clarifié au sein du personnel (Lafortune 2012 : 200). De plus, Sauerborn et Brühne soulignent qu'il faut aussi prendre en considération la mobilité des élèves. Cela signifie qu'il faut déterminer si des billets doivent être achetés pour utiliser les transports en commun. Il faut également prévoir les trajets aller et retour ainsi que de définir les différentes étapes du déroulement sur le lieu d'apprentissages (Sauerborn/Brühne 2009 : 88).

Selon l'étude menée par Klaes et Welzel, la préparation organisationnelle dure environ une à deux semaines pour la plupart des professeur·e·s interrogé·e·s (Klaes/Welzel 2006 : 240). Même s'ils ne précisent pas combien d'heures sont consacrées à cette activité, il s'avère que la préparation organisationnelle est bien plus vaste que la préparation du contenu en classe. La préparation organisationnelle pourrait être facilitée par une coopération entre l'école et un lieu d'apprentissage extrascolaire ainsi que par la mise en place des informations sur le site web du lieu extrascolaire et par la possibilité de faire la réservation par Internet (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 365). Néanmoins, il devrait être remis en question si la préparation ne peut pas se faire avec la participation des élèves. Ils·Elles reçoivent la préparation mise à disposition par le·la professeur·e ou par le lieu d'apprentissage extrascolaire mais ils·elles ne sont pas

impliqués dans ce processus. La question se pose de savoir si cela ne peut pas être changé, étant donné que les élèves peuvent également apprendre beaucoup sur le lieu d'apprentissage, son fonctionnement et ses processus internes en étant impliqués dans la préparation didactique et organisationnelle. Cela contribuerait également à augmenter l'éducation centrée sur l'apprenant. Arendt part également du principe que la participation des élèves est pertinente pendant toutes les phases de l'enseignement (Arendt 2017 : 216). Cela signifie que la thèse de Gudjons (2021 : 110), selon laquelle la préparation de l'enseignement ne nécessite qu'une participation active du·de la professeur·e, n'est pas toujours valable, car les phases durant lesquelles les élèves apprennent de manière autonome ne doivent pas toujours être préparées exclusivement par le·la professeur·e, mais les élèves peuvent très bien prendre en charge une partie de la préparation du contenu ou de l'organisation.

Amiel et Ferrerons comptent également parmi la préparation les phases qui sont effectuées principalement en classe afin de préparer les élèves au lieu d'apprentissage sur le plan du contenu et sur le plan éducatif (Amiel/Ferrerons 2013). Les élèves doivent être familiarisés à l'avance avec les règles de comportement, car selon le lieu visité, les règles de comportement sont différentes et influencent « den Aktionsradius der Lernenden » (Kurtz 2015 : 115). Pour Sauerborn et Brühne, cette composante est incontournable à la préparation. Non seulement le·la professeur·e doit s'informer des précautions à prendre sur le lieu d'apprentissage extrascolaire, mais il doit également les communiquer aux élèves (Sauerborn/Brühne 2009 : 89). Cela permet de se familiariser avec la visite et de développer des attentes par rapport à ce qu'ils·elles trouveront sur le lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 90).

Le·La professeur·e peut préparer le sujet de manière didactique en utilisant du matériel d'information au sujet du lieu d'apprentissage extrascolaire ou par le contact de personnes sur place (Kurtz 2015 : 110). Ceux-ci peuvent par exemple transmettre des affiches du lieu d'apprentissage extrascolaire ou des films sur le sujet correspondant (Sauerborn/Brühne 2009 : 88). Kurtz décrit la combinaison de la familiarité des lieux d'apprentissage extrascolaires et de la nouveauté de ces derniers comme particulièrement fructueuse pour déclencher la curiosité des élèves (Kurtz 2015 : 109). Il est également important de déterminer les connaissances préalables des élèves ou les expériences qu'ils·elles ont déjà faites à l'aide de sujets similaires à ceux du lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 88). Sauerborn et Brühne conseillent également de communiquer au personnel d'un lieu d'apprentissage extrascolaire les objectifs d'apprentissage et les intérêts des élèves, à condition que l'apprentissage s'y déroule avec l'aide d'une personne mise à disposition par le lieu

d'apprentissage. Étant donné que certaines méthodes sont utilisées dans le cadre de l'apprentissage sur le lieu d'apprentissage extrascolaire, il convient également de clarifier les méthodes utilisées afin de familiariser les élèves avec celles-ci dans le cadre de la préparation (Kurtz 2015 : 110). Outre la préparation thématique, les élèves apprennent également si et comment ils·elles doivent prendre des notes sur ce qu'ils·elles apprennent, et quels outils ils·elles peuvent utiliser à cet effet (Sauerborn/Brühne 2009 : 89).

Ailincai souligne que les personnes qui accompagnent les élèves sur le lieu d'apprentissage doivent aussi s'informer de manière approfondie sur les objectifs de la visite (Ailincai 2010 : 69). Par conséquent, la question que posent Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini de savoir si « [l]a visite scolaire commence [...] au moment de l'annonce de la sortie » (Cohen-Azria/Dias-Chiaruttini 2016 : 135) peut recevoir une réponse positive parce que l'apprentissage extrascolaire est déjà initié par les étapes préparatoires en classe.

Il ne faut pas non plus oublier que la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire sert à l'apprentissage et qu'elle doit donc également respecter les étapes de la préparation d'un cours.<sup>4</sup> Certes, l'apprentissage en dehors de l'école se déroule différemment de celui en classe, entre autres car les objectifs didactiques visent plus l'action mais cela ne signifie pas que les différentes étapes ne doivent pas être justifiées d'un point de vue didactique et pédagogique. Cette exigence ne se retrouve pas dans la littérature sur l'apprentissage extrascolaire, car certains points de la préparation du cours sont mentionnés ou ignorés dans les explications sur les trois étapes. Les explications de Sauerborn et Brühne peuvent être citées comme exemple de la première variante, car elles ne mentionnent que certaines étapes de la préparation de l'enseignement : « Mehrperspektivisches Arbeiten [...] stellt [...] an die Lehrperson besondere Ansprüche, zum Beispiel in Bezug auf die vorpädagogische Sachstrukturanalyse samt Schwierigkeitsanalyse sowie die didaktisch-methodische Planung und Umsetzung » (Sauerborn/Brühne 2009 : 16). La raison pour laquelle Sauerborn et Brühne choisissent uniquement ces étapes et ne mentionnent pas, par exemple, l'analyse des objectifs d'apprentissage et des compétences, n'est pas évidente. Il en résulte un desideratum de la recherche car il n'existe pas encore d'ordre dans les étapes de préparation de l'apprentissage extrascolaire.

---

<sup>4</sup> En raison de la focalisation du présent mémoire, il faut renoncer à une explication des différentes étapes de la préparation des cours. Les étapes pertinentes pour l'apprentissage extrascolaire seront expliquées dans ce mémoire, mais les autres étapes peuvent être étudiées dans la publication de Klafki (2007).

### 3.2.2 Le déroulement

La préparation est suivie de la visite du lieu d'apprentissage extrascolaire. Quant à l'organisation didactique de la visite, Sauerborn et Brühne soulignent la diversité des méthodes (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). La visite en classe doit être caractérisée par une approche active du lieu d'apprentissage (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Dans une interview, Gonnin-Bolo souligne que les exercices que les élèves trouvent sur place doivent se distinguer de ceux utilisés dans l'enseignement à l'école : « Il ne faut pas trop scolariser l'exercice en le surchargeant de demandes purement scolaires. On peut faire un croquis, un schéma, mais le moment de la sortie doit conserver son esprit de liberté, de plaisir de la découverte » (SNU 2014). Ainsi, dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire, on assiste à « Reduzierung des kopflastigen Lernens » (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Selon Sauerborn et Brühne, il existe assez de possibilités pour étudier un objet dans un lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). On peut citer ici les trois possibilités de mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire établies par Park, Reichenbach et Schmidt et décrites dans le premier chapitre de ce mémoire. La distinction qu'ils font entre « projets de médiation culturelle intensifs » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27), « offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, (généralement) » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) et « visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) montre que la mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire nécessite la participation de tout le monde et incite à la production, à la réception et à la réflexion de la part des élèves (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27).

Aucune de ces trois possibilités ne peut se dérouler sans le soutien du personnel mis à disposition sur le lieu d'apprentissage extrascolaire. Ils sont aussi indispensables que la mise à disposition d'« outils d'accompagnement » (Dupont 2010 : 110) car les visiteurs considèrent généralement la visite réussie uniquement lorsqu'il y a une interaction sociale :

Le visiteur occasionnel est davantage susceptible de considérer l'ensemble des étapes/facettes de sa visite comme formant un tout inséparable [...]. C'est pourquoi si la composante interaction sociale, à laquelle il attache un prix, est réduite à la portion congrue, le visiteur occasionnel considérera que l'expérience dans son ensemble, ne vaut pas la peine d'être renouvelée. (Hood 1994 : 51)

En évoquant les différentes facettes de la visite, Hood montre clairement que la réussite de la visite dépend de nombreux facteurs. En effet, la visite ne consiste pas seulement à entrer dans un lieu, mais aussi et surtout à travailler avec le matériel qui s'y trouve (Dupont 2010 : 110).

### 3.2.3 Le suivi

Au cours du suivi en classe, les élèves doivent reconstruire ce qu'ils/elles ont appris sur le lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Cela signifie que l'extrascolaire

fait également son entrée dans l'école et que la confrontation avec les objets trouvés sur le lieu d'apprentissage extrascolaire n'y est pas terminée (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Il y a donc une mise en relation du lieu d'apprentissage extrascolaire avec la salle de classe, non seulement par la préparation, mais aussi par le suivi (Riemer 2015 : 176). Cela doit certes se faire aussi tôt que possible (Klein 2010 : 64), mais il est important de laisser quelques jours s'écouler entre la visite du lieu d'apprentissage extrascolaire et la réflexion en classe, ce qui permet aux élèves de digérer ce qu'ils·elles ont vécu (Klein 2010 : 64). Selon l'étude menée par Klaes et Welzel, 95 % des professeur·e·s interrogé·e·s ont abordé la visite lors du cours suivant à l'école, 60 % ont utilisé un cours à cet effet et 30 % ont consacré plus d'une heure de cours. Dans 95 % des cas, une évaluation avait lieu et 84 % en ont discuté (Klaes/Welzel 2006 : 240).

Klein propose comme possibilité de créer une présentation PowerPoint résumant l'essentiel du lieu d'apprentissage extrascolaire. En discutant de cette présentation PowerPoint, les lacunes peuvent apparaître et être traitées ensemble. D'après Klein, il est possible que la visite suscite quelques questions chez les élèves qui peuvent alors être discutées en plénière. Pour présenter les résultats, outre la présentation PowerPoint, Klein mentionne des comptes rendus, des présentations sous forme d'affiches, des rapports ou des évaluations de laboratoire (Klein 2010 : 64). Selon Gonnin-Bolo, cette phase finale est également centrée sur une réflexion ainsi que sur la mise en perspective des nouvelles connaissances avec les connaissances acquises par les élèves jusqu'à présent (SNU 2014). Il s'agit donc de « denkende Verarbeitung » (Sauerborn/Brühne 2009 : 67) de l'expérience vécue, d'un résumé ainsi que d'un classement et d'une sauvegarde de l'expérience. En même temps, les élèves doivent être capables de comprendre rétrospectivement la raison et le sens de la visite (Sauerborn/Brühne 2009 : 91).

Bien qu'il n'existe pas de recommandations concrètes concernant la durée ou la forme du suivi, se pose la question de savoir dans quelle mesure une simple mention sous la forme d'une évaluation ou d'une discussion de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire peut être considérée comme un suivi. Par contre, le nombre d'heures n'est pas non plus un indicatif quant à la qualité du suivi. On peut donc également se demander pourquoi Klaes et Welzel écrivent, au vu de ces résultats, que la préparation et le suivi sont réussis : « Die insgesamt recht hohen Zustimmungszahlen zur Integration und der Vor- und Nachbereitung lassen sich darauf zurückführen, dass sich diese Angaben auf gut gelungene Exkursionen beziehen » (Klaes/Welzel 2006 : 241). Un accord sur la préparation et le suivi ne permet pas de conclure que la réalisation de l'apprentissage extrascolaire est réussie. Par exemple, si ces deux phases sont uniquement centrées sur le·la professeur·e et ne permettent pas un enseignement centré sur

l'apprenant, les élèves ne pouvant apprendre que quand ils·elles sont les sujets du processus d'apprentissage (Knoll 2009 : 205).

Selon Sauerborn et Brühne, il existe un vaste éventail de possibilités méthodologiques disponibles pour le suivi d'une visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Afin de voir ce que les apprenant·e·s ont retenu de la visite, Sauerborn et Brühne considèrent que « handelnde Sicherung » (Sauerborn/Brühne 2009 : 69) est appropriée pour préserver les résultats de l'apprentissage extrascolaire et déconseillent une simple conversation sous forme écrite. Sauerborn et Brühne citent comme exemple le travail sur un portfolio qui peut servir, dans la phase finale, à évaluer les résultats d'apprentissage des élèves (Sauerborn/Brühne 2009 : 69). Stöckl cite en outre le journal d'apprentissage, l'auto-évaluation et la présentation comme exemples (Stöckl 2019 : 96).

En conclusion, le troisième chapitre de ce mémoire montre que l'enseignement est centré sur l'apprenant·e dans le lieu d'apprentissage extrascolaire lorsque celui-ci est conçu en fonction des besoins et des intérêts des élèves. Quant à l'enseignement orienté vers l'action, un lieu d'apprentissage extrascolaire permet une confrontation active avec les objets qui s'y trouvent. Nous avons également présenté les trois étapes de l'apprentissage extrascolaire : tout d'abord, la préparation sur le plan du contenu et de l'organisation, puis la mise en œuvre et enfin le suivi, c'est-à-dire le fait de reprendre ce qui a été vécu.



## 4 L'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère

Il n'est pas question de juxtaposer des phrases sans contexte dans un enseignement moderne des langues étrangères, comme c'était le cas dans la pédagogie behavioriste (Edmondson/House 2011 : 92), mais de créer un lieu d'apprentissage dans lequel les élèves ont la possibilité d'interagir dans des situations authentiques, tout en respectant leurs besoins d'apprentissage (Decke-Cornill/Küster 2015 : 203). Cependant, il n'est guère possible de reproduire exactement dans la salle de classe les situations de communication qui ont lieu en dehors de l'école, car les formes d'échange et d'action des apprenant·e·s d'une langue étrangère sont très différentes de celles du monde extrascolaire (Decke-Cornill/Küster 2015 : 159). Il en résulte que dans le cours des langues étrangères une réelle communication, c'est-à-dire le travail avec des contenus authentiques, manque souvent dans la salle de classe (Gehring 2010 : 8). C'est la raison pour laquelle Bleyhl décrit l'enseignement des langues étrangères comme « “pseudo-kommunikativ” » (Bleyhl 2005 : 47). L'enseignement des langues étrangères n'est pas seulement caractérisé par l'imitation, mais il est en même temps marqué par la conviction que l'apprentissage des langues est contrôlable (Bleyhl 2005 : 48). Bredella attribue à l'enseignement des langues étrangères une utilisation très étroite de la notion d'authenticité (Bredella 2006 : 19). Decke-Cornill et Küster déplorent un concept peu clair d'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères (Decke-Cornill/Küster 2015 : 159). Bredella critique le fait que le cours de langue étrangère soit qualifié d'authentique lorsqu'il se caractérise par un usage très ritualisé de la langue, par exemple quand on demande le chemin (Bredella 2006 : 19). En essayant dans l'enseignement des langues étrangères de doter les élèves d'un usage linguistique qu'ils·elles peuvent également utiliser en dehors de la salle de classe, on ignore qu'il existe différences entre la situation dans le bâtiment scolaire et la situation en dehors du bâtiment scolaire (Klewitz 2010 : 43). En d'autres termes, la réalité extrascolaire ne peut pas être introduite dans la salle de classe par des exercices prédéfinis. Cette définition de l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères va de pair avec une banalisation des contenus enseignés en classe de langue étrangère (Bredella 2006 : 19). Wolff accuse l'enseignement des langues étrangères de ne pas mettre au centre des contenus authentiques :

Im traditionellen kommunikativen Fremdsprachenunterricht werden die eigentlichen Lerninhalte hinter pseudorealen Lerninhalten versteckt, mit denen sich auseinander zu setzen der Lernende schon deshalb nicht motiviert ist, weil er die didaktische Absicht hinter diesen Inhalten erkennt, die ja nicht auf den Erwerb der Inhalte, sondern auf den Erwerb der Sprache ausgerichtet ist. (Wolff 2010 : 161-162)

L'accent est souvent mis sur l'apprentissage des règles dans l'enseignement des langues étrangères (Wolff 2010 : 161). D'après Gehring, l'apprentissage dans un cadre extrascolaire

peut pallier ces problématiques (Gehring 2010 : 9). Caspari concrétise cette utilité concernant l'apprentissage d'une langue étrangère : « Und gerade für die zweiten und dritten Fremdsprachen mit ihrer deutlich begrenzten Lernzeit [...], stellen außerschulische Lernorte eine notwendige Erweiterung der sprachlichen Kontaktzeit dar » (Caspari 2015 : 35). Caspari considère donc la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire comme incontournable dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (Caspari 2015 : 35).

#### **4.1 L'apprentissage extrascolaire dans le système éducatif autrichien**

Pour que l'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères puisse gagner en authenticité et ne reste pas « “pseudo-kommunikativ” » (Bleyhl 2005 : 47), il est nécessaire d'intégrer les lieux d'apprentissage extrascolaires dans le programme scolaire (Gehring 2010 : 9). Cependant, Schulte note que cela ne se produit que de manière marginale. Elle constate que les lieux d'apprentissage extrascolaires sont rarement mentionnés dans les programmes scolaires des langues étrangères ce qui fait qu'elle attribue à l'enseignement des langues étrangères une perte de potentiel d'apprentissage (Schulte 2019 : 78). Comme les explications de Schulte se réfèrent au système scolaire allemand, mais que ce mémoire se concentre sur le système scolaire autrichien, ce chapitre consacre l'analyse de ce qui existe dans le système éducatif autrichien. Enfin, selon Baar et Schönknecht, l'importance des lieux d'apprentissage extrascolaire pour un système scolaire peut être mesurée par leur intégration dans les réglementations ministérielles.

Dans ce qui suit, nous analyserons plus précisément les programmes scolaires des AHS et des BHS pour voir s'ils font références à l'apprentissage extrascolaire. Nous présenterons tout d'abord la partie générale qui s'applique à toutes les matières, puis les passages qui indiquent une implication dans la deuxième langue étrangère vivante.

##### **4.1.1 Le programme scolaire des AHS**

Parmi les objectifs généraux de formation, le programme scolaire des AHS précise que les matériels utilisés en classe doivent être aussi actuels et clairs que possible (BMWBF 2018a). La clarté des contenus de l'enseignement doit être renforcée par le fait de quitter le bâtiment scolaire afin de créer une proximité pratique dans l'enseignement :

Begegnungen mit Fachleuten, die in den Unterricht eingeladen werden können, sowie die Einbeziehung außerschulischer Lernorte und die Ergänzung des lehrplanmäßigen Unterrichts durch Schulveranstaltungen stellen wesentliche Bereicherungen dar. (BMWBF 2018a)

L'adjectif *wesentliche* souligne l'urgence de donner des cours non seulement à l'école, mais aussi en dehors. Dans le programme scolaire des AHS, il existe aussi une référence à la nécessité de « Ergänzung des Unterrichts durch Schulveranstaltungen » (BMWBF 2018a). Cela est repris

dans la partie consacrée à l'ouverture de l'école, où une distinction est établie entre l'ouverture vers l'extérieur et l'ouverture vers l'intérieur :

Die Schule ist in ein soziales Umfeld eingebettet [...]. Durch Öffnung nach außen und nach innen ist dem Rechnung zu tragen, um die darin liegenden Lernchancen zu nutzen. Öffnung nach außen kann durch Unterricht außerhalb der Schule erfolgen sowie durch Ergänzung des Unterrichts in Form von Schulveranstaltungen. Den Grundsätzen der Anschaulichkeit und der Alltagsbezogenheit entsprechend eignen sich Betriebe, öffentliche Einrichtungen, Naturräume usw. als Unterrichts- oder Lernorte. (BMWBF 2018a)

En nommant la clarté et le rapport au quotidien comme caractéristiques des lieux d'apprentissage extrascolaires, il est clair que l'enseignement en classe peut être rendu plus pratique par l'intégration du monde extérieur au bâtiment scolaire.

La partie générale du programme scolaire des AHS exige concrètement l'intégration de lieux d'apprentissage extrascolaires pour toutes les matières tandis que le programme scolaire d'AHS pour la première et la deuxième langue étrangère vivante ne fait pas explicitement allusion à la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires. Au lieu de cela, cette partie repose sur l'interprétation individuelle du·de la professeur·e et n'est donc pas obligatoire. Dans les principes didactiques du programme scolaire des AHS il est fait référence à l'intégration de la pratique sous le point qui explique la priorité égale des quatre domaines de capacités :

Die Fertigkeitsbereiche Hören, Lesen, an Gesprächen teilnehmen, zusammenhängendes Sprechen, Schreiben sind mit gleicher Gewichtung, regelmäßig und möglichst integrativ zu üben. Auf Praxisrelevanz sowie steigende Authentizität der Sprachmittel und Sprachsituationen ist dabei besonders zu achten. (BMWBF 2018a)

Les quatre domaines de capacités sont significatifs pour la pratique ce qui signifie que les situations de communication réalisées en classe ne servent pas uniquement à l'acquisition des compétences linguistiques mais qu'elles présentent des liens avec les compétences linguistiques requises dans un contexte extrascolaire. L'apprentissage de la langue doit ainsi viser une utilisation pratique effective. En faisant également référence à l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères, il apparaît que les points faibles de l'enseignement des langues étrangères mentionnés dans ce mémoire sont avant tout dus à la façon d'enseigner des professeur·e·s. Comme l'explique Klewitz, l'apprentissage extrascolaire peut apporter la pertinence pratique et l'authenticité de l'enseignement des langues étrangères telles qu'elles sont définies dans le programme scolaire :

Mit dem Verlassen des Klassenzimmers tritt für die Lernsituation eine Bereicherung auf mehreren Ebenen ein. Lernen und Sprachanwendung erhalten einen zwingend authentischen Charakter, gewinnen an Bedeutsamkeit für die Schüler, wenn Lernorte bestimmte Voraussetzungen erfüllen, und stärken den sinnhaft-motivationalen Charakter von Sprachenlernen. (Klewitz 2010 : 43)

L'intégration de la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires dans l'enseignement des langues étrangères permet donc d'influencer durablement l'apprentissage de la langue étrangère (Klewitz 2010 : 43). Un autre principe didactique du programme scolaire des AHS, à savoir

*Einbindung authentischer Begegnungen*, pour la première et la deuxième langue étrangère vivante aborde l'authenticité :

Im Fremdsprachenunterricht wird höchstmögliche Authentizität auch durch direkte persönliche Begegnungen mit Personen erreicht, deren Muttersprache die gelehrte Fremdsprache ist (dies kann erfolgen: zB durch den Einsatz von Fremdsprachenassistentinnen und -assistenten im Unterricht, Schulveranstaltungen wie Austauschprogramme, Intensivsprachwochen sowie andere Formen von Auslandsaufenthalten und Auslandskontakten). (BMWBF 2018a)

Sous le point *Einbindung authentischer Begegnungen*, il est fait référence ici, entre autres, aux activités scolaires mais ce point ne comprend que les sorties à l'étranger. Dans l'enseignement des langues étrangères, les séjours à l'étranger ne sont pas les seuls lieux d'apprentissage extrascolaires. Ainsi, Hufeisen décrit les activités dans le pays où l'on vit comme d'éventuels lieux d'apprentissage authentiques (Hufeisen 2015 : 74). Par conséquent, on peut se demander pourquoi la visite de ces lieux n'est pas mentionnée dans le programme scolaire des AHS pour la première et la deuxième langue étrangère vivante, car cela donne l'impression que l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères est principalement atteinte à l'étranger. Le paragraphe du programme scolaire cité précédemment ne semble pas non plus inciter à la visite de lieux d'apprentissage dans la propre ville, car il n'y est question que de la réalisation de la pertinence pratique et de l'authenticité en général. Le programme scolaire donne des exemples d'activités scolaires permettant de créer de l'authenticité mais on peut se demander pourquoi plusieurs variantes d'apprentissage extrascolaire à l'étranger sont mentionnées et non pas au moins une possibilité d'apprentissage extrascolaire dans le propre pays.

Il convient d'ajouter que la visite des lieux d'apprentissage qui présentent une pertinence pour une autre matière peut également augmenter l'authenticité dans l'enseignement des langues étrangères, car cela permet « Erleben der Fremdsprache als authentisches Kommunikationsmittel in fächerübergreifenden Aktivitäten » (BMWBF 2018a). C'est également ce que remarque Gehring, qui voit également un potentiel d'apprentissage dans une visite extrascolaire dans laquelle il s'agit en premier lieu de thématiser un objet d'enseignement d'une matière scientifique car des occasions d'apprentissage en langue étrangère peuvent également y être offertes (Gehring 2010 : 9).

#### **4.1.2 Le programme scolaire des BHS**

En ce qui concerne les parties relatives à toutes les matières d'enseignement dans le programme scolaire des BHS, il convient tout d'abord de noter, en ce qui concerne les HAK, que les principes didactiques généraux font référence à l'intégration de lieux d'apprentissage extrascolaires : « Die Organisation künstlerischer und kultureller Aktivitäten und der Besuch künstlerischer und kultureller Veranstaltungen und Institutionen sollen die Schülerinnen und

Schüler zur Beschäftigung mit Kunst und Kultur motivieren » (BMBWF 2014). Si les élèves interagissent activement avec le contenu du lieu visité et s'ils·elles s'intéressent à la préparation et au suivi à l'école, l'exigence de proposer aux élèves des exercices orientées vers la pratique, qui se trouve également parmi les principes didactiques généraux dans ce programme scolaire, peut être considérée comme accomplie (BMBWF 2015). Cela est également exigé dans les principes didactiques généraux du programme scolaire des HLT (BMBWF 2015). Il y est précisé, tout comme dans les programmes des HLM et des HLW, que les élèves de ce type d'école doivent également élargir leurs connaissances culturelles en dehors de l'établissement scolaire : « Der Besuch kultureller Veranstaltungen und kultureller Institutionen motiviert die Lernenden zur Beschäftigung mit Kunst und Kultur » (BMBWF 2015). Dans les principes didactiques de toutes les matières enseignées dans les programmes scolaires des HLM, des HLT et des HLW, il est fait référence à « Sicherstellung eines optimalen Theorie-Praxis-Transfers » (BMBWF 2015). Bien qu'il ne soit pas directement fait mention de l'application de la théorie apprise en classe dans la pratique sur le lieu d'apprentissage extrascolaire, on peut supposer que c'est le cas parce qu'un tel transfert a lieu dans ce projet d'enseignement.

Dans le programme scolaire des HAK, il n'est pas fait référence à la pertinence pratique dans les principes didactiques du programme scolaire de la deuxième langue vivante étrangère. Il est seulement mentionné que « [i]m Sinne der gelebten Internationalität [...] Auslandskontakte [...] gefördert werden » (BMBWF 2014), ce qui limite à nouveau l'apprentissage extrascolaire exclusivement à l'apprentissage à l'étranger. Les programmes scolaires de HLM, HLT et HLW indiquent, dans le cadre des principes didactiques généraux sous le cluster *Sprache und Kommunikation für Englisch und die Zweite lebende Fremdsprache* que « in allen Gegenständen sind authentische fremdsprachige Materialien und Impulse (besonders in englischer Sprache) zu nutzen » (BMBWF 2015). La visite de lieux d'apprentissage extrascolaires est profitable à l'enseignement des langues étrangères, quel que soit le niveau de langue. Autrement dit, les élèves des HLT, HLW et HAK atteignent un niveau de langue B1 tandis que les élèves des HLM atteignent un niveau de langue A2 à la fin de leur parcours scolaire (BMBWF 2015) et malgré cela, ce programme scolaire fait autant référence à la prise en compte de la réalité extra-scolaire que les autres programmes scolaires cités ici.

Le fait que l'apprentissage extrascolaire dans le propre pays ne soit pas directement mentionné dans tous les programmes scolaires des BHS qui viennent d'être cités laisse certes aux professeur·e·s beaucoup de liberté en ce qui concerne l'organisation de l'enseignement, mais cela indique en même temps le risque que certains professeur·e·s ne le réalisent jamais, car ils·elles ne sont pas conscient·e·s de la valeur ajoutée des lieux d'apprentissage extrascolaire

dans l'enseignement des langues étrangères. Cela est notamment renforcé par l'absence d'exemples concrets de lieux où les élèves peuvent développer leurs compétences linguistiques.

#### **4.1.3 Le Cadre européen commun de référence pour les langues**

La manière dont l'apprentissage extrascolaire est considéré dans le *Cadre européen commun de référence pour les langues* revêt également une importance parce que la version allemande, intitulée *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen* sert entre autres de base au développement des programmes scolaires (Horak/Moser/Nezbeda/Schober 2010 : 6). Le CECR a été publié pour la première fois en 2001 et les passages qui seront cités dans ce chapitre sont issus du volume complémentaire publié en 2021.

Dans le CECR de 2021, l'adjectif *extrascolaire* est utilisé uniquement dans le cadre des « principales caractéristiques des niveaux du CECR » (Conseil de l'Europe 2021 : 179). Concrètement, il est mentionné dans la partie « médiation de la communication » (Conseil de l'Europe 2021 : 253) et n'est demandé aux locuteurs qu'à partir d'un niveau de langue B1+ dans des situations éducatives. L'apprentissage extrascolaire est utilisé selon la définition que l'on trouve également dans ce mémoire, découlant du fait que les locuteurs peuvent communiquer « avec des camarades de classe dans des activités extrascolaires » (Conseil de l'Europe 2021 : 253). S'il s'agissait d'une compréhension de l'apprentissage extrascolaire non lié à l'apprentissage scolaire, mais privé, les pairs seraient mentionnés et non les personnes du système scolaire. Néanmoins, il convient de noter que, selon le CECR, l'apprentissage extrascolaire ne concerne pas les élèves des BHS et des AHS parce que dans aucun de ces types d'écoles les élèves atteignent un niveau de langue B1+ dans tous les domaines de compétences (Conseil de l'Europe 2021 : 253).

Selon le CECR de 2021, l'apprentissage authentique a lieu lorsque les apprenant·e·s exploitent leur répertoire pluriculturel et plurilingue et lorsqu'ils·elles présentent une compréhension plurilingue. On obtient alors la « compétence plurilingue et pluriculturelle » (Conseil de l'Europe 2021 : 129). C'est une compétence qui « est définie comme la capacité à mobiliser le répertoire pluriel de ressources langagières et culturelles pour faire face à des besoins de communication ou interagir avec l'altérité ainsi qu'à faire évoluer ce répertoire » (Beacco et al. 2016 : 10). Tous les « descripteurs d'activités communicatives » (Conseil de l'Europe 2021 : 129) qui sont subordonnés à cette compétence « sont particulièrement adaptés à l'évaluation magistrale ou à l'autoévaluation pour ce qui est des tâches authentiques de la vie réelle » (Conseil de l'Europe 2021 : 45). Comme la compétence pluriculturelle et plurilingue se réfèrent à une approche qui ne voit pas l'être humain comme un être qui appartient à une seule culture indépendamment de toute autre culture (Beacco et al. 2016 : 10), mais comme un

être qui utilise ses expériences culturelles dans l'interaction, il est clair que l'apprentissage extrascolaire vise selon le CECR de 2021 avant tout à élargir le répertoire des langues et des cultures.

Les passages qui viennent d'être cités se trouvent dans le volume complémentaire du CECR, publié en 2021. Comme ce document « actualise le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) de 2001, dont le cadre conceptuel demeure d'actualité » (Conseil de l'Europe 2021 : 3), il est donc toujours d'actualité pour l'enseignement des langues. C'est pourquoi il convient également d'aborder l'apprentissage extrascolaire dans la publication de 2001.

En comparant la version allemande du CECR avec la version française de 2001, il apparaît que la définition de l'apprentissage extrascolaire, telle qu'elle est utilisée dans ce mémoire, n'est pas employée dans le CECR de 2001. Alors que le GERS de 2001, dont il n'existe pas encore de volume complémentaire, utilise l'adjectif *außerschulisch* pour expliquer une certaine description des compétences linguistiques, la même phrase du CECR contient la description « hors système scolaire » (Conseil de l'Europe 2001 : 20). Ainsi, dans le GERS on trouve la phrase suivante : « Eine solche Beurteilung sollte auch zufälliges Lernen, außerschulische Erfahrungen und 'nebenbei' erworbene Bereicherungen der Sprache berücksichtigen » (Europarat 2001 : 28). Par contre, la phrase suivante se trouve dans le CECR : de 2001 : « Une évaluation de ce type doit tenir compte des apprentissages aléatoires, hors système scolaire, tels que les enrichissements marginaux évoqués précédemment » (Conseil de l'Europe 2001 : 20). Si on trouve l'expression « *außerschulische Erfahrungen* » (Europarat 2001 : 28) parmi l'énumération des situations d'apprentissage sans objectif, ce qui permet de conclure indirectement qu'il ne s'agit pas d'un apprentissage en classe, l'expression « hors système scolaire » (Conseil de l'Europe 2001 : 20) indique plus clairement que les énumérations mentionnées dans la phrase qui vient d'être citée ne font pas partie de l'apprentissage scolaire. Cela montre à nouveau, comme il a déjà été indiqué dans le premier chapitre de ce mémoire, que le terme d'apprentissage extrascolaire est utilisé avec des significations différentes. Dans le CECR il est plutôt utilisé comme synonyme de post scolaire, ce qui ressort du titre du chapitre 8.4 : « Évaluation et apprentissages scolaires et extra- ou post scolaires » (Conseil de l'Europe 2001 : 132). Ce dernier se réfère dans ce chapitre en premier lieu au portefeuille européen des langues, car il reflète la biographie langagière, dans laquelle sont également intégrées les expériences linguistiques personnelles faites en dehors de l'école pendant le temps libre (Conseil de l'Europe 2001 : 132).

Parmi les approches générales de l'enseignement des langues étrangères dans le CECR de 2001, il existe des possibilités pour les apprenant·e·s de langues étrangères de fortifier la langue. Le premier point mentionné est que cela se fait par « l'exposition directe à l'utilisation authentique de la langue en L2 » (Conseil de l'Europe 2001 : 110). Pour garantir l'authenticité, plusieurs moyens sont proposés, comme par exemple l'écoute de documents sonores, l'interaction avec des locuteurs natifs ou le visionnage de vidéos (Conseil de l'Europe 2001 : 110-111). Cette liste ne précise pas si leur utilisation doit se faire dans le cadre du système scolaire ou s'il s'agit d'activités réalisées en dehors du système scolaire. Bien que cela ne soit pas mentionné, il est clair que toutes ces mesures peuvent être utilisées pour l'apprentissage à l'extérieur comme à l'intérieur du système scolaire.

Par ailleurs, le CECR de 2001 souligne la nécessité de motiver les élèves à acquérir des expériences linguistiques en dehors de l'école (Conseil de l'Europe 2001 : 11). Il ne s'agit pas d'une recommandation concrète d'intégrer l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement scolaire, mais ce lien existe indirectement. Pour que les élèves puissent le faire, il est bénéfique que les professeur·e·s présentent en classe des lieux où les élèves peuvent pratiquer et élargir leurs compétences linguistiques en dehors de l'école. Par conséquent, il apparaît que l'apprentissage extrascolaire au sens d'un apprentissage privé est mis en avant dans le CECR de 2001 mais que sa mise en place n'est pas exigée. Néanmoins, il existe dans le CECR de 2001 une liste de lieux où la langue étrangère peut être utilisée dans différents contextes en dehors de l'école. Par exemple, il existe un tableau qui mentionne plusieurs « catégories situationnelles [...] classées selon les domaines que l'on a toutes chances de croiser dans la plupart des pays européens » (Conseil de l'Europe 2001 : 42). Dans ce tableau, une distinction est faite entre le domaine public, le domaine personnel, le domaine éducatif et le domaine professionnel. Chaque domaine est accompagné d'événements, d'objets qui peuvent y être trouvés, de personnes, d'institutions qui en font partie ainsi que de lieux correspondants (Conseil de l'Europe 2001 : 43).

Les professeur·e·s disposent ainsi de nombreuses possibilités de mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire dans le cadre de l'enseignement scolaire, même si ce tableau n'est pas concrètement prévu à cet effet. Étant donné que les programmes scolaires des AHS et des BHS ne proposent pas d'exemples concrets d'apprentissage extrascolaire autres que les expériences à l'étranger, mais que ceux-ci sont présents dans le CECR de 2001 afin d'obtenir de l'authenticité, le CECR de 2001 peut être utilisé comme complément aux prescriptions du programme scolaire. Ainsi, le CECR de 2001 manque certes d'invitations concrètes à



l'apprentissage extrascolaire dans le domaine scolaire, mais cette publication offre beaucoup d'incitations à le mettre en œuvre dans l'enseignement.

L'analyse des deux publications du CECR de 2001 et 2021 montre que l'apprentissage extrascolaire existe, mais qu'il est abordé sous des angles différents. Une première différence apparaît dans la définition de ce terme. Alors qu'en 2001, il était assimilé à des activités qui se déroulent en dehors du système scolaire, le CECR 2021 l'associe explicitement et exclusivement au système scolaire, c'est-à-dire à l'apprentissage en classe. En outre, la notion d'extrascolaire dans le CECR 2021 se réfère à une conception qui voit l'être humain comme un être agissant sous l'influence de plusieurs cultures et langues, ce qui permet également d'établir l'authenticité. En revanche, dans le CECR de 2001, ce sont des activités concrètes, telles que les documents sonores ou l'interaction avec des locuteurs de langue maternelle, qui doivent permettre de créer cette authenticité. En résumé, il apparaît que la notion a évolué dans le CECR, car elle est désormais située dans le domaine scolaire et n'y est pas définie par des activités concrètes, mais par l'interaction avec d'autres cultures et langues.

## **4.2 Le potentiel de l'apprentissage extrascolaire pour le cours de Français Langue Étrangère**

L'analyse des programmes scolaires ainsi que du CECR de 2001 et 2021 montre que ce sont surtout l'authenticité et le rapport à la pratique qui sont bénéfiques à l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères. En se basant sur les résultats de l'analyse des programmes scolaires et du CECR, le chapitre suivant décrit comment la pratique et l'authenticité exigées dans ces documents peuvent être atteintes dans un lieu d'apprentissage extrascolaire destiné exclusivement à l'apprentissage des langues étrangères.

### **4.2.1 Les processus d'apprentissage ouverts par la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire**

Comme la didactique orientée vers l'action est également utile pour l'apprentissage des langues, Lütge considère l'imbrication avec les offres d'apprentissage extrascolaire comme pertinent (Lütge 2015 : 136). Concrètement pour l'enseignement des langues étrangères, l'enseignement orienté vers l'action dans l'enseignement des langues étrangères signifie une approche communicative dans laquelle le·la professeur·e passe au second plan et où les élèves communiquent plus que les professeur·e·s (Bleyhl 2005 : 59). Cette se caractérise ainsi en raison de la communication par une « action sociale » (Puren 2006a : 38), que Puren décrit comme une « action collective à finalité collective » (Puren 2006a : 38). Cela signifie que les actions sont élaborées et résolues en commun. Si c'est le cas dans les entreprises ou lors d'un match de football, ce que Puren cite comme exemples, cela vaut également pour

l'enseignement, qui gagne ainsi en authenticité (Puren 2006a : 38). Cela veut dire en même temps que les exercices donnés aux élèves ne débouchent pas sur « la communication pour la communication » (Puren 2013 : 3) car « la communication est un moyen pour le véritable objectif, qui est l'action » (Puren 2013 : 3). Enfin, comme le soulignent Defays et Deltour, c'est ainsi que se justifie l'apprentissage d'une langue étrangère : « Parler ne consiste donc pas seulement à construire des phrases, à communiquer du sens, mais aussi et surtout à agir, sur l'interlocuteur, sur le monde » (Defays/Deltour 2015 : 30) Si cela se produit dans l'enseignement des langues étrangères, les élèves profitent d'un enseignement orienté vers l'action en langue étrangère.

Jacquin décrit cette didactique dans l'enseignement des langues étrangères comme la responsabilité du·de la professeur·e « de concevoir une tâche la plus “authentique” possible, incitant les apprenants à simuler une action telle qu'elle se déroulerait dans la vie réelle, transformant ainsi la salle de classe en une sorte de laboratoire d'essai » (Jacquin 2012). L'objectif étant d'atteindre la plus grande authenticité possible en simulant des situations réelles dans la salle de classe (Jacquin 2012). Il est clair que l'authenticité peut être mieux réalisée par la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires que dans la salle de classe, car dans les lieux d'apprentissage extrascolaires il n'est pas nécessaire de simuler des situations car elles sont présentes sous forme réelle.

En quittant l'école, la visite de lieux d'apprentissage extrascolaire pour des expériences linguistiques offre ainsi une possibilité d'enseignement orienté vers l'action (Gehring 2010 : 11). Il n'est pas nécessaire d'y reproduire des situations car les élèves se trouvent, lors de l'apprentissage extrascolaire, dans un lieu qui peut être considéré comme l'origine de ce qu'ils·elles essaieraient de reproduire en classe. Compte tenu de cette modification de la définition donnée par Jacquin (2012), il semble plus approprié d'utiliser la définition de l'enseignement orienté vers l'action présenté par Lütge dans l'enseignement des langues étrangères : « Handlungsorientierter FU ermöglicht den SuS, im Rahmen authentischer, d. h. unmittelbar realer oder als lebensecht akzeptierbarer Situationen [...] inhaltlich engagiert sowie ziel- und partnerorientiert zu kommunizieren » (Lütge 2017 : 119). Lütge cite deux possibilités pour créer des situations authentiques, en distinguant entre « unmittelbar realer » (Lütge 2017 : 119) et « als lebensecht akzeptierbarer » (Lütge 2017 : 119). Ce dernier terme fait référence à l'imitation de situations authentiques dans la salle de classe car l'utilisation du mot *akzeptierbar* indique que les situations décrites ne sont pas réellement réalistes, mais seulement acceptables en tant que telles. En conséquence, la définition de la didactique orientée vers l'action dans l'enseignement des langues étrangères de Lütge est plus large que celle de Jacquin, dans la

mesure où sa définition n'inclut pas seulement l'imitation, mais aussi la prise en compte effective du monde extérieur. Il est donc clair que pour créer de phases d'enseignement orienté vers l'action dans l'enseignement des langues étrangères, il ne suffit pas d'imiter des situations, mais qu'il faut également intégrer le monde extérieur dans sa forme réelle. Ainsi, l'apprentissage des langues étrangères à l'école et en dehors de l'école sont liés, ce qui permet que les processus d'apprentissage dans la salle de classe puissent être considérés comme initiés, puis mis en pratique dans le lieu d'apprentissage extrascolaire (Gehring 2010 : 11). Enfin, les expériences faites dans les lieux d'apprentissage extrascolaires sont réfléchies en classe dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères, ce qui permet à nouveau que les lieux d'apprentissage extrascolaires soient intégrés dans la salle de classe (Riemer 2015 : 175).

Le lieu dans lequel se déroule l'apprentissage extrascolaire ne devient un espace d'action que lorsqu'il est « symbolisch erkundet, imaginiert, verstanden und genutzt » (Hallet 2015 : 64). Il en ressort que la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire ne favorise pas seulement l'apprentissage ou la pratique de la langue étrangère, mais elle permet aussi le développement d'une compréhension de la culture de la langue étrangère. Cela doit être initié par les professeur·e·s. Selon Dias-Chiaruttini, lorsque les professeur·e·s de langues étrangères organisent un apprentissage extrascolaire, ils·elles ne sont pas seulement là pour transmettre la langue, mais aussi pour transmettre la culture de la langue cible : « Enfin, les liens que la discipline français [sic !] entretient avec les médiations culturelles sont un indicateur qui permet de comprendre, en partie, comment les contenus disciplinaires évoluent et comment le métier de professeur·e de français se définit, se conçoit et se réinvente » (Dias-Chiaruttini 2012: 38). Bleyhl assimile donc l'acquisition d'une langue à un apprentissage culturel. La raison en est que la compétence culturelle de l'apprenant se développe en même temps que son niveau linguistique par le biais de l'interaction sociale (Bleyhl 2005 : 62). Par conséquent, il faut offrir à l'apprenant une expérience linguistique riche ce qui peut se faire par l'apprentissage extrascolaire (Lütge 2015 : 36).

« Raum-symbolische literacy » (Hallet 2015 : 64) issue de cet apprentissage spatial n'est pas seulement nécessaire lors d'un séjour à l'étranger, mais aussi lors de chaque visite en langue étrangère dans le propre pays, car les médias que l'on y trouve, comme les magazines ou les films, comportent aussi des espaces typiques du pays de destination, dont le déchiffrement nécessite également « raum-symbolische literacy » (Hallet 2015 : 64). Pour que ce type puisse être développé, il faut toutefois veiller à ce que les lieux d'apprentissage extrascolaires visités soient représentatifs de la réalité (Kurtz 2015 : 111). Néanmoins, un lieu ne doit pas seulement respecter certains paramètres spatiaux pour être considéré comme un lieu d'apprentissage

extrascolaire de l'enseignement des langues étrangères, mais doit également présenter des paramètres sociaux (Burwitz-Melzer/Königs/Riemer 2015 : 7). Riemer fait ainsi référence à la combinaison de l'apprentissage d'une langue étrangère avec des personnes qui présentent une compétence linguistique élevée dans la langue cible. Cela permet non seulement de pratiquer la langue étrangère, mais aussi d'augmenter la motivation à l'apprendre (Riemer 2015 : 176).

Selon Nowak, cette motivation doit être suscitée le plus tôt possible (Nowak 2016 : 3). En effet, l'apprentissage extrascolaire est une bonne façon de motiver les élèves pour l'apprentissage d'une langue étrangère (Nowak 2016 : 3). C'est la raison pour laquelle il compare une visite extrascolaire à « eine Bonbontüte mit den Werbestrategien der Süßwarenindustrie » (Nowak 2016 : 3), car cette activité doit inciter les élèves à s'attacher le plus tôt possible à la langue. Cela signifie que Nowak considère l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères comme un moment qui doit motiver les élèves pour l'acquisition de la langue (Nowak 2016 : 3). Cela ne vaut pas seulement pour les débutants mais aussi pour les élèves peu performants, comme le constatent Sauerborn et Brühne (Sauerborn/Brühne 2010 : 13). Hufeisen considère également la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires comme une possibilité de motiver les apprenants qui ne peuvent plus être touchés par l'enseignement intra-institutionnel des langues étrangères (Hufeisen 2015 : 73). Pourtant, il convient de noter que l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère ne doit pas être considéré comme « pädagogisches Beiwerk » (Gehring 2010 : 7) destiné à augmenter l'attractivité, mais comme un critère de qualité de l'enseignement des langues étrangères (Gehring 2010 : 7).

Il ne suffit pas seulement de motiver les élèves peu performant·e·s ou les élèves en début d'apprentissage, cela doit aussi se faire régulièrement au cours du parcours linguistique (Gehring 2010 : 7). Dans l'enseignement avancé des langues étrangères, Michler considère que l'utilisation assez libre d'une langue lors de l'apprentissage extrascolaire dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères est une possibilité d'encourager la motivation. La raison en est que les élèves ne doivent pas utiliser des phrases prédéterminées, comme par exemple lorsqu'ils·elles demandent un chemin, mais qu'ils·elles sont incité·e·s à utiliser des paraphrases, des simplifications ainsi que les moyens stylistiques nécessaires en fonction de la situation de communication (Michler 2015 : 120).

Legutke décrit la salle de classe comme le lieu central d'enseignement et d'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères, mais elle est élargie par l'ouverture vers l'extérieur (Legutke 2017 : 204). Selon Riemer, la salle de classe en tant que « Kern-Lernort » (Riemer 2015 : 176) est enrichie par des champs d'action en langue étrangère

ce qui conduit non seulement à une augmentation de la pratique de la langue, mais aussi à la motivation des élèves (Riemer 2015 : 176). Caspari déplore le peu de temps d'apprentissage dont disposent les élèves dans l'enseignement des langues étrangères en raison du nombre d'heures prescrit. La visite de lieux d'apprentissage extrascolaires contribue donc à prolonger le temps de contact linguistique (Caspari 2015 : 34-35). D'après Hufeisen, l'importance de ces facteurs fondamentaux pour la réussite de l'apprentissage linguistique n'a pas encore été intégrée dans chaque salle de classe de langue étrangère. Elle demande donc que les professeur·e·s abandonnent l'idée que seul l'enseignement des langues étrangères fait entrer les langues étrangères dans le cerveau des apprenants (Hufeisen 2015 : 77).<sup>5</sup>

Afin de surmonter la dichotomie école versus vie (Lütge 2017 : 119), il faut non seulement un 'enseignement orienté vers l'action, mais aussi un enseignement centré sur l'apprenant, déjà décrit dans le troisième chapitre de ce mémoire. Le choix de sujets et de matériel effectué en commun par les professeur·e·s et les élèves permet de créer des situations de pratique orale qui motivent les élèves dans le cours de langue étrangère. Comme l'apprentissage d'une langue étrangère est centré sur le cadre de vie des élèves, il est clair que ce cadre de vie ne doit pas seulement être imité dans l'enseignement des langues étrangères, mais qu'il doit être effectivement intégré (Arendt 2017 : 217). Arendt ne le mentionne pas, mais le cadre de vie des élèves ne peut pas être considéré dans l'enseignement des langues étrangères si ce cadre n'est pas effectivement visité.

Dans la mesure où l'utilisation de la langue doit présenter des caractéristiques adaptées à la réalité, il est évident que, compte tenu de l'objectif de l'utilisation de la langue dans la réalité, c'est-à-dire en dehors de la salle de classe (Arendt 2017 : 217), c'est dans la réalité que cela peut être le mieux acquis. En effet, dans la salle de classe, il ne peut y avoir qu'une imitation de la réalité qui n'est pas toujours en corrélation avec la réalité, d'une part parce que l'infrastructure nécessaire dans la salle de classe manque et d'autre part parce que les élèves ne peuvent pas comparer la situation dans la salle de classe avec les expériences en dehors du bâtiment scolaire en raison de la réalité artificielle.

---

<sup>5</sup> L'apprentissage en dehors de l'école peut également être considéré comme un enseignement des langues étrangères, mais Hufeisen utilise ici le terme d'enseignement des langues étrangères comme synonyme d'apprentissage en classe. Même si cela ne ressort pas de cette phrase, la suite de son article montre clairement qu'elle ne considère pas cela comme synonyme parce que dans la phrase suivante, qui se trouve dans sa publication, elle demande de mettre en pratique la question de Gehring « Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers ertragreich ist » (Gehring 2010 : 7).

#### **4.2.2 La combinaison de l'apprentissage du contenu et de la langue dans l'enseignement extrascolaire des langues étrangères**

Le chapitre précédent montre que pour obtenir une durabilité dans l'apprentissage des langues, la langue doit être utilisée et cela passe par les relations sociales (Bleyhl 2005 : 60). Les apprenant·e·s doivent reconnaître que l'apprentissage des langues n'a lieu que s'ils se considèrent comme faisant partie de l'interaction sociale (Bleyhl 2005 : 61). Bleyhl demande donc un enseignement des langues étrangères axé sur le contenu, car dans le contexte scolaire, la langue s'apprend le mieux en relation avec des sujets spécifiques. Plus précisément, Bleyhl décrit l'utilisation d'une langue étrangère au cours d'une conversation sur un certain contenu comme une expérience plus précieuse pour l'apprentissage des langues que « Buchunterricht » (Bleyhl 2005 : 60), car les symboles linguistiques d'une culture ne peuvent pas être appris dans une situation que Bleyhl décrit comme « blutleer » (Bleyhl 2005 : 60). Selon Bredella, ce genre d'enseignement se caractérise par un usage très ritualisé de la langue qui est bénéfique pour la question du chemin pendant un séjour à l'étranger, mais il faut se demander si cette forme d'apprentissage d'une langue étrangère est motivante (Bredella 2006 : 19).

À l'écart de cela, il existe des situations extrascolaires dans lesquelles il n'y a pas de communication, qui doivent être maîtrisées selon un schéma déterminable au préalable, c'est-à-dire avec des phrases prédéfinies qui peuvent être apprises (Bredella 2006 : 19). Par exemple, l'interaction lors d'une visite de musée de la variante « projets de médiation culturelle intensifs » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) ne peut pas être maîtrisée par l'application de phrases préparées. Les élèves apprennent à utiliser spontanément le vocabulaire et la grammaire qu'ils·elles ont déjà acquis, ce qui leur permet d'effectuer un transfert de l'apprentissage des règles à leur application pratique. C'est pourquoi il faut remettre en question l'attribution par Funk de différentes activités d'apprentissage à l'intérieur et à l'extérieur de l'école. Alors qu'il attribue à la salle de cours la prépondérance de l'interaction et de la production, il cite la prépondérance du réceptif (Funk 2015 : 50) comme caractéristique de l'apprentissage en dehors de la salle de classe (Funk 2015 : 50). Comme le montrent les variantes mentionnées par Park, Reichenbach et Schmidt, à savoir les « projets de médiation culturelle intensifs » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) et les « offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, (généralement) » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27), la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire n'est pas uniquement réceptive, mais nécessite une production, par exemple lorsque quelque chose est créé dans le processus d'apprentissage sur le lieu d'apprentissage avec le matériel qui s'y trouve. Puisque Park, Reichenbach et Schmidt (2015 : 27) font référence à la médiation

culturelle en général, cette subdivision s'applique également à la visite de lieux culturels dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères. Cela signifie donc également pour l'enseignement des langues étrangères que le programme culturel ne doit pas être exclusivement réceptif, mais qu'il peut très bien se dérouler en interaction. Cela est également illustré par l'enseignement orienté vers l'action, qui montre clairement que le processus d'apprentissage dans un lieu d'apprentissage extrascolaire ne se déroule pas uniquement sous une forme sociale unique, mais qu'il intègre également l'action des élèves. En conséquence de cette action, l'acquisition de connaissances ne se caractérise pas seulement par l'assimilation réceptive de connaissances, mais aussi par la construction et l'élaboration autonomes du contenu des cours (Sauerborn/Brühne 2010 : 26). L'enseignement orienté sur l'apprenant·e, également ancrée dans l'apprentissage extrascolaire, met également en évidence le fait que ce ne sont pas les médiateurs qui sont au centre de l'apprentissage extrascolaire, mais les élèves eux-mêmes. Pour ce faire, ces derniers peuvent agir de manière productive en fonction de leurs intérêts (Diersen/Paschold 2020 : 15).

Le fait que toute forme de communication soit possible montre en même temps que tous les sujets peuvent être abordés dans l'enseignement des langues étrangères parce que tout sujet nécessite un échange linguistique. Toutefois, Gehring souligne qu'une combinaison judicieuse de l'enseignement des langues étrangères et d'un lieu d'apprentissage extrascolaire centré sur le contenu ne peut avoir lieu que si les objectifs de la didactique des langues sont formulés. Cette combinaison entraîne un rapport authentique au contenu ce qui est difficile à représenter dans une salle de classe. Cela veut dire que la question « Sprache oder Inhalt ? » (Gehring 2010 : 10) ne se pose pas lors de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire car l'apprentissage de la langue étrangère et du contenu sont liés. Il en résulte que la langue étrangère est utilisée ici à la fois comme moyen d'enseignement et comme contenu d'enseignement (Klewitz 2010 : 43). Dans le cadre de l'étude de Klaes et Welzel, ils ont constaté que les professeur·e·s de toutes les matières visitent principalement les lieux d'apprentissage extrascolaires pour traiter de contenus difficilement représentables en classe. Selon Klaes et Welzel, cela signifie pour l'enseignement des langues étrangères que la construction de l'authenticité dans la salle de classe peut être considérée comme une exigence difficile à satisfaire. La raison en est que les conditions ne sont pas les mêmes dans la salle de classe qu'en dehors de cet espace, autrement dit, la réalité ne peut être qu'imitée dans la salle de classe (Klaes/Welzel 2006 : 240). Cependant, l'enseignement néocommunicatif exige une interaction proche de la réalité (Decke-Cornill/Küster 2015 : 147). Si l'objectif du système éducatif est de rendre les apprentissages utilisables dans le monde extra-scolaire, l'interaction

dans l'enseignement des langues étrangères ne doit pas se dérouler uniquement à l'écart du monde extrascolaire (Decke-Cornill/Küster 2015 : 147-148). C'est la raison pour laquelle Bleyhl exige une interaction en langue étrangère, axée sur le contenu dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères (Bleyhl 2000 : 38).

En résumé, l'apprentissage extrascolaire est bien mentionné dans le programme scolaire des AHS et des BHS ainsi que dans le CECR, mais l'apprentissage extrascolaire n'y est considéré que de manière marginale et n'est généralement mentionné qu'indirectement à propos de l'authenticité et du lien avec la pratique. En examinant les didactiques des langues étrangères, on constate que l'enseignement des langues étrangères est généralement associé à la pratique. Étant donné que les situations de communication dans les classes ne correspondent pas à la réalité en dehors de l'école en raison de la reproduction des situations extrascolaires, la conclusion est de rendre possible l'apprentissage des langues étrangères en dehors de l'école, compte tenu des exigences des programmes scolaires des AHS et des BHS ainsi que du CECR. Cela peut se faire dans la ville où les élèves sont scolarisés, en associant l'apprentissage de la langue étrangère et l'apprentissage de contenu. Il s'agit d'un lien authentique, car l'utilisation de la langue étrangère en dehors de l'établissement scolaire ne se fait pas exclusivement dans le but d'utiliser la langue.



## 5 Abrégé de la partie théorique

Ce chapitre résume les résultats principaux de la partie théorique de ce mémoire.

Erhorn et Schwier décrivent l'apprentissage extrascolaire comme un terme difficile à délimiter (Erhorn/Schwier 2016 : 7). La comparaison de plusieurs définitions de ce terme a permis d'illustrer cette diversité. On se rend compte qu'il n'existe pas de consensus sur la manière d'apprendre dans un cadre extrascolaire et que le lien des élèves avec le lieu visité est défini de manière différente. Compte tenu de ces différences, une définition a été élaborée et sert de base à ce mémoire. D'abord, l'apprentissage dans un lieu d'apprentissage extrascolaire fait partie de l'enseignement et est donc lié à celui-ci. Cela signifie en même temps qu'il ne s'agit pas d'un apprentissage pendant le temps libre, qu'il peut combiner des éléments d'apprentissage formel et informel et que les élèves fréquentent le lieu avec leur classe. Ils·Elles découvrent ainsi un objet d'enseignement dans la pratique et y sont confrontés de manière active. L'apprentissage s'y déroule de manière didactique avec du matériel ou des personnes liés à ce lieu. Par ailleurs, l'apprentissage extrascolaire est considéré comme un apprentissage qui ne se déroule pas nécessairement dans des lieux faisant partie du cadre de vie des élèves.

Les conditions à respecter lors de la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire ont également été résumées. Pour ce faire, les passages pertinents pour la visite de lieux d'apprentissage extrascolaire issus des dispositions légales en vigueur en Autriche ont été listés. Parmi ces textes juridiques figurent *Schulunterrichtsgesetz*, *Schulveranstaltungenverordnung*, *Schulordnung* et *Aufsichtserlass*. Les conditions posées aux élèves consistent entre autres en leur participation active à l'apprentissage extrascolaire. Cela signifie que les élèves doivent coopérer en participant aux activités, en assumant la responsabilité de leurs actes, en montrant leur volonté d'apprendre et en veillant à avoir des interactions en toute sécurité avec les autres. Quant aux professeur·e·s, ils·elles doivent coopérer avec le personnel du lieu d'apprentissage, préparer les élèves au lieu d'apprentissage et les accompagner dans leur apprentissage (Sauerborn/Brühne 2009 : 67).

Ensuite, la didactique de l'apprentissage extrascolaire a été présentée. Compte tenu de la diversité des lieux d'apprentissage extrascolaire, il existe également de nombreux principes et méthodes didactiques (Baar/Schönknecht 2018 : 70). Cependant, comme il n'est pas possible de les considérer tous dans ce mémoire, seuls l'enseignement centré sur l'apprenant·e et l'enseignement orienté vers l'action ont été précisés, car ils sont considérés comme essentiels dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire (Standop/Jürgens 2015 : 173). L'enseignement centré sur l'apprenant·e est atteint lorsque le lieu d'apprentissage extrascolaire est adapté aux intérêts et aux besoins des élèves ou lorsque les élèves ont la possibilité d'explorer le lieu

d'apprentissage par eux-mêmes (Meyer 2020 : 6). La didactique orientée vers l'action est un apprentissage dans lequel les élèves agissent avec les objets qu'ils·elles trouvent sur le lieu d'apprentissage (Diersen/Paschold 2020 : 15). La préparation, la réalisation et le suivi de l'apprentissage extrascolaire ont également été décrits. La première étape concerne aussi bien la préparation du contenu que l'organisation (Amiel/Ferrerons 2013). Le déroulement désigne la réalisation de l'apprentissage extrascolaire sur le lieu d'apprentissage extrascolaire (Sauerborn/Brühne 2009 : 91). Le suivi consiste en la reprise des expériences de l'apprentissage extrascolaire dans la salle de classe (Klein 2010 : 64).

Enfin, dans le cadre théorique de ce travail, la place de l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères a également été abordée. Alors que le programme scolaire des AHS mentionne directement l'apprentissage extrascolaire et fait plusieurs fois référence à la clarté, à l'actualité et à la pertinence pratique dans l'enseignement des langues étrangères, on peut déduire des programmes scolaires des BHS que les matériaux utilisés en cours doivent être authentiques. Seule la partie générale du programme scolaire des BHS fait référence à la visite de spectacles culturels et à des exercices qui s'inspirent de la pratique. Le CECR de 2001 n'évoque pas l'apprentissage extrascolaire au sens de la définition de ce mémoire tandis que le volume complémentaire du CECR se réfère concrètement à un apprentissage extrascolaire qui se déroule uniquement avec la classe. De plus, le CECR de 2001 propose des activités comme l'invitation des personnes qui utilisent la langue cible dans la vie quotidienne tandis que le volume complémentaire met l'accent sur les apprenant·e·s eux-mêmes afin de créer de l'authenticité en utilisant toutes les connaissances qu'ils·elles ont des langues et des cultures lorsqu'ils·elles communiquent avec d'autres.

Les points forts de l'apprentissage extrascolaire dans le cadre de l'enseignement des langues étrangères ont également été traités. Les lieux d'apprentissage extrascolaires doivent être impliqués car la communication en classe ne correspond pas à la réalité extrascolaire, celle-ci ne pouvant être que reproduite en classe (Bleyhl 2005 : 47). Des situations authentiques sont rendues possibles par la visite des lieux extrascolaires, c'est-à-dire même sans se rendre dans un pays étranger où l'on parle la langue étrangère visée (Hufeisen 2015 : 74). En même temps, la visite de lieux d'apprentissage extrascolaires de langue étrangère permet de combiner la maîtrise de la langue avec de nouveaux contenus, car l'accent y est toujours mis sur un objet ou un thème concret qui est abordé dans la langue étrangère (Gehring 2010 : 10).

### **III La partie empirique**

#### **6 L'objectif de la partie empirique**

Après avoir présenté l'objectif de l'étude, la justification du choix de l'interviewée et la démarche méthodologique seront expliquées. Enfin, les résultats de l'interview seront présentés sous différentes catégories.

Il a pu être démontré dans la partie théorique que la pertinence des expériences linguistiques extrascolaires dans l'enseignement des langues étrangères est discutée dans la littérature didactique et qu'elle est aussi indirectement recommandée dans les programmes scolaires d'AHS et de BHS et dans le CECR. Il en ressort que les expériences linguistiques authentiques ont un effet positif sur les compétences en langues étrangères. Dans la didactique des langues étrangères, on exige une prise en compte de l'authenticité et de la pratique, mais la mise en œuvre de la pratique se limite à la tentative de créer des situations authentiques dans la salle de classe (Bleyhl 2005 : 47 ; Decke-Cornill/Küster 2015 : 159). Il faut noter ici que dans ce mémoire, il n'est pas question d'opposer l'apprentissage extrascolaire, l'authenticité et la didactisation, comme le remarque Jansen (2010 : 75). Il s'agit plutôt d'interdépendance, car l'apprentissage extrascolaire ne peut être durable que si les objets qui s'y trouvent sont intégrés dans une situation didactique, comme par exemple par une approche actionnelle qui correspond aux compétences des élèves. Cette approche est également authentique et pratique car elle n'imité pas de situations extrascolaires, mais permet aux élèves de participer à des situations réelles. Par exemple en prenant part à la célébration de fêtes liées à une langue dans un lieu d'apprentissage extrascolaire et en utilisant exclusivement la langue étrangère, ou encore, en travaillant à un objectif dans un environnement où l'on utilise exclusivement la langue et où se trouvent des objets qui y sont associés. Toutes ces situations sont didactisées, car un objectif à atteindre au cours de l'apprentissage extrascolaire est défini au préalable.

Après avoir mis en évidence le potentiel de l'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement des langues étrangères, la partie empirique se concentrera sur l'enseignement du Français Langue Étrangère à Vienne. L'objectif de la recherche empirique est de préciser comment les caractéristiques d'un lieu d'apprentissage extrascolaire pouvant être visité dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère sont mis en œuvre dans la pratique du point de vue des directeur·rice·s. Les caractéristiques qui sont à la base de la réalisation de l'apprentissage extrascolaire ont déjà été exposées dans la partie théorique. Il s'agit maintenant d'expliquer comment les caractéristiques présentées dans la partie théorique sont mises en œuvre par l'Institut français. Pour ce faire, un membre du personnel de l'Institut français

d'Autriche-Vienne, désigné ci-après comme l'Institut français, sera interrogé. Ce choix a été fait car les personnes qui y travaillent ont un rôle essentiel dans l'apprentissage extrascolaire et parce qu'elles connaissent les processus qui y sont liés. Les connaissances de ces employé·e·s permettent d'atteindre le but de cette étude, qui est avant tout d'analyser les caractéristiques de l'apprentissage extrascolaire des langues étrangères du point de vue des directeur·rice·s d'un lieu extrascolaire. Autrement dit, la partie pratique vise à examiner dans quelle mesure les attentes évoquées dans la partie théorique, principalement du point de vue des professeur·e·s, correspondent au point de vue des directeur·rice·s.

Le programme scolaire exige l'authenticité et la littérature didactique souligne également le potentiel de l'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement des langues étrangères. L'authenticité et la communication sont des normes d'enseignement qui dominent l'enseignement des langues étrangères depuis le tournant communicatif (Decke-Cornill/Küster 2015 : 148). La réalisation de ces normes dans le cadre des études quant à l'apprentissage extrascolaire se réfère le plus souvent au point de vue des élèves ou des professeur·e·s, ce qui se manifeste par exemple dans l'étude de Klaes et Welzel (Klaes/Welzel 2006 : 239-241). La perspective des directeur·rice·s est laissée de côté même s'ils·elles peuvent également être considérés comme des protagonistes de l'apprentissage extrascolaire, car leur offre de formation influence de manière déterminante le succès de l'apprentissage extrascolaire.

Diersen et Paschold situent une augmentation dans la coopération entre l'école et les lieux d'apprentissage extrascolaire. C'est pourquoi la mise en œuvre est rarement réalisée uniquement par le·la professeur·e : « Dass Lehrpersonen allein außerschulische Lernphasen planen und durchführen, ist demgegenüber in Summe gering und eher rückläufig einzuschätzen » (Diersen/Paschold 2020 : 11). Pour pouvoir collaborer efficacement, il est important de savoir ce que l'autre partie attend (Nunan/Richards 2015 : XV). Bien qu'une coopération entre l'école et les lieux d'apprentissage extrascolaires soit réclamée (Giordan/Pellaud 2008 : 25 ; Amiel/Ferrerons 2013), une coopération ne peut fonctionner que si les deux parties sont informées des attentes, des possibilités et des limites de l'autre partie. Ces attentes ne sont pas évidentes, car l'institution scolaire peut être considérée comme un monde qui a ses propres règles, distinctes du monde extérieur (Decke-Cornill/Küster 2015 : 158). Par conséquent, la relation entre l'école et le monde extrascolaire peut être améliorée par l'adoption d'une perspective différente (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 14). D'où le besoin d'informations afin de parvenir à une coopération significative en s'accordant avec les objectifs de l'autre partie. Ainsi, ce travail présente une possibilité de surmonter cet écart et d'obtenir,

en tant que professeur·e, un aperçu de l'autre côté de l'organisation et de la réalisation de l'apprentissage extrascolaire.

## 7 La présentation de l'interviewée

Les études qualitatives nécessitent une définition précise du groupe de personnes à étudier (Trautmann 2012 : 222). En d'autres termes, il faut choisir uniquement des personnes pertinentes afin d'éviter des distorsions (Trautmann 2012 : 222). En effet, l'échantillon est plus petit dans une analyse qualitative que dans une analyse quantitative (Trautmann 2012 : 222).

L'Institut français a été choisi comme lieu d'apprentissage extrascolaire dans le cadre de ce mémoire. Cet établissement se trouve dans le deuxième arrondissement de Vienne et coopère avec le Ministère français de l'Europe. Cela veut dire qu'il existe une faible distance entre le lieu où se trouve le bâtiment scolaire et le lieu extrascolaire parce que la définition de l'apprentissage extrascolaire de ce mémoire s'adresse surtout aux élèves qui vont à l'école à Vienne. L'objectif de l'Institut Français est de mettre en contact ses visiteurs avec la langue et la culture françaises : « Son ambition : faire rayonner la langue et la culture françaises, susciter des rencontres et établir par la culture, l'éducation, l'innovation et les savoirs, des passerelles durables entre nos deux pays » (Institut français s. d.). Cette ambition ne s'adresse pas seulement aux membres du système éducatif, comme les professeur·e·s, les élèves ou les étudiant·e·s, mais à toutes les personnes qui souhaitent apprendre le français, car une formation pour adultes y est également proposée. Pour atteindre les objectifs qui viennent d'être cités, l'Institut français propose plusieurs offres. Au cœur de toutes les activités proposées, qu'il s'agisse d'offres pour les classes comme les ateliers thématiques, des spectacles comme « le festival du film francophone » (Institut français s. d.) ou des formations pour adultes comme les certifications linguistiques, l'accent est toujours mis sur une approche actuelle de la France (Institut français s. d.).

Ces informations expliquent notamment pourquoi cet établissement en particulier est approprié pour atteindre l'objectif de cette étude. Tout d'abord, l'Institut Français organise l'apprentissage extrascolaire pour « l'enseignement du français et en français » (Roux 2021 : 7), ce qui signifie qu'il dispose d'une approche de l'apprentissage extrascolaire qui est pertinente pour la question de recherche posée. C'est en même temps le seul lieu d'apprentissage extrascolaire à Vienne qui répond à cette exigence. Même si l'Albertina, un musée d'art à Vienne, propose des visites guidées en français pour les classes, ce lieu ne répond pas aux exigences pour atteindre l'objectif de la recherche. En effet, l'Albertina ne se consacre pas exclusivement à l'apprentissage extrascolaire de l'enseignement du français, contrairement à l'Institut français. Bien qu'il ne s'agisse pas d'un lieu d'apprentissage extrascolaire dans un pays étranger où le français est parlé, un lieu dans la propre ville peut également produire de

l'authenticité si des rencontres réelles avec des biens culturels de la culture cible y sont rendues possibles.

Laurence Warcollier a accepté d'être interviewée au nom de l'Institut français. Elle y travaille depuis 2002, d'abord en tant que secrétaire au service des cours. A partir de 2006 elle prend le poste de secrétaire de l'attaché de coopération éducative et était chargée du dossier DELF. De 2014 à 2017, elle est notamment responsable de la coordination pédagogique. Depuis 2017, elle est directrice des cours à l'Institut français et s'occupe de l'organisation du programme. Avant de se lancer dans sa carrière professionnelle, elle a suivi une formation universitaire, a étudié la langue allemande et a obtenu un diplôme de FLE. Dans ce mémoire, elle est désignée comme directrice de l'apprentissage extrascolaire.

En somme, l'Institut français prend une place particulière dans l'offre d'apprentissage extrascolaire des langues étrangères à Vienne, en raison de son caractère unique dans l'enseignement de la langue et de la culture françaises à Vienne.

## 8 La démarche méthodologique

Après avoir expliqué la recherche qualitative, nous décrirons les étapes de la méthodologie, de la collecte des données à leur analyse.

### 8.1 La recherche qualitative

Comme il a déjà été démontré dans la partie théorique de ce mémoire, la littérature sur l'apprentissage extrascolaire s'appuie surtout sur des recherches quantitatives, comme par exemple les études de Schmidt, di Fuccia, Ralle (2011 : 362-369) ainsi que de Klaes et Welzel (2006 : 239-241). Par contre, pour la partie empirique de ce mémoire, une recherche qualitative est choisie, ce qui sera justifié dans ce chapitre. Tout d'abord, il faut noter qu'il n'existe pas de définition uniforme de la recherche qualitative, car il n'existe pas de méthodologie uniformisée pour ce type de recherche (Lamnek/Krell 2016 : 39). Afin de renoncer à une généralisation trop large, il convient donc de décrire l'objectif de la recherche qualitative : « Das Forschungsziel qualitativer Forschung besteht darin, die Prozesse zu rekonstruieren, durch die die soziale Wirklichkeit in ihrer sinnhaften Strukturierung hergestellt wird » (Lamnek/Krell 2016 : 44). Cette réalité peut être retracée en demandant aux personnes interrogées de présenter leur perspective individuelle (Lamnek/Krell 2016 : 44). Bien sûr, il serait également possible de saisir l'apprentissage extrascolaire du point de vue des directeur·rice·s au moyen de méthodes quantitatives, afin d'obtenir les fréquences des démarches de mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire. Toutefois, ces données donnent souvent peu d'informations sur la pratique parce qu'il manque les justifications (Lamnek/Krell 2016 : 21).

La question du choix de la démarche méthodologique peut être résolue en tenant compte de l'objectif de la partie empirique de ce mémoire. Comme l'objectif est de mettre en évidence la perspective d'une directrice d'un lieu d'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement du français à Vienne en ce qui concerne la réalisation de ce type d'apprentissage, une recherche qualitative est réalisée dans le cadre de ce mémoire parce que ce type de collecte de données est particulièrement adapté à la mise en évidence des points de vue individuels : « Qualitative Forschung hat den Anspruch, Lebenswelten ‚von innen heraus‘ aus der Sicht der handelnden Menschen zu beschreiben » (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 14). Étant donné que les directeur·rice·s sont également des personnes actives dans le contexte de l'apprentissage extrascolaire et que leur perspective sur ce type d'apprentissage doit également être élaborée, le présent mémoire est fondé sur une recherche qualitative. Le fait que Flick, von Kardorff et Steinke soulignent que la recherche qualitative est particulièrement appropriée pour identifier des processus et des caractéristiques structurelles constitue une raison supplémentaire d'opter



pour la recherche qualitative. En même temps, la recherche qualitative est plus proche de l'objet de la recherche que d'autres stratégies de recherche. En parlant de ces autres stratégies de recherche Flick, von Kardorff et Steinke se réfèrent à des méthodes standardisées, comme les questionnaires, qui, contrairement aux méthodes qualitatives, se caractérisent par une plus grande objectivité et normativité (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 17). Le choix d'une méthode quantitative ne serait pas adapté à l'objectif du travail, car les expériences individuelles d'un·e directeur·rice, autrement dit le point de vue, ne pourraient pas être mis en évidence par cette approche méthodologique. Enfin, pour une étude, il faut toujours choisir la méthode qui permet un gain de connaissances plus élevé par rapport à d'autres méthodes (Reinders 2016 : 81). Compte tenu de l'objectif du présent mémoire, une méthode purement quantitative entraînerait, comme le critiquent souvent les chercheurs sociaux qualitatifs selon Lamnek, un raccourcissement des faits (Lamnek/Krell 2016 : 16-17). C'est pourquoi il s'avère pertinent de choisir une méthode de recherche qualitative pour atteindre l'objectif précédemment formulé.

Bien qu'il existe de nombreuses publications sur l'apprentissage extrascolaire, comme cela a déjà été démontré par les différentes définitions de l'apprentissage extrascolaire, l'objectif de ce mémoire, à savoir la mise en évidence de la perspective d'un·e directeur·rice, est un aspect encore peu exploré dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire. Toutefois, il ne faut pas présenter une description subjective, car cela ne correspond pas aux critères scientifiques (Atteslander 2010 : 6). Tout au contraire, il s'agit de réaliser une étude empirique à partir d'une base théorique, telle qu'elle a été établie dans la première partie du présent travail, car sans concepts théoriques, les résultats ainsi obtenus sont en fait arbitraires et non valables (Atteslander 2010 : 6).

Toutefois, l'étude ne sert pas exclusivement à vérifier dans la pratique ce qui a déjà été mentionné dans la théorie (Lamnek/Krell 2016 : 35). Autrement dit, il faut trouver, « das Unbekannte im Bekannten und Bekanntes im Unbekannten » (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 14).

C'est la raison pour laquelle cette étude empirique met l'accent sur les découvertes et non sur la réalisation de la représentativité :

Das maßgebliche Kriterium ist nicht die Häufigkeitsverteilung von Merkmalen oder Fällen, sondern vielmehr, welchen Ertrag die Studie im Hinblick auf eine theoretische Fragestellung nach einem Ursache- oder Wirkungszusammenhang zu erbringen vermag. (Sieder 2014 : 165)

Cela signifie pour ce mémoire que les questions de recherche formulées pour la partie empirique mettent l'accent sur les attitudes d'un·e directeur·rice d'un lieu extrascolaire pour la langue française à Vienne ce qui ne permet pas de supposer que les résultats sont valables pour tous les lieux d'apprentissage extrascolaire. Selon Mayring, l'absence de généralisation est une

critique souvent reprochée à la recherche qualitative. Cependant, la représentativité d'un échantillon n'est pas forcément pertinente lorsqu'il s'agit d'étudier certaines particularités d'un phénomène (Mayring 2020 : 22). C'est le cas de cette étude, car l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère dans une ville spécifique est une particularité de l'apprentissage extrascolaire. Flick, von Kardorff et Steinke ajoutent que le petit échantillon permet de découvrir des détails auprès d'un seul individu. En revanche, cela n'est pas possible dans une telle mesure avec des échantillons plus grands, comme l'exigent les méthodes quantitatives (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 19).

## **8.2 La collecte des données**

Après avoir présenté les caractéristiques de la recherche qualitative, il convient maintenant de choisir une méthode qualitative. Comme expliqué dans le chapitre précédent, la collecte du point de vue subjectif est au premier plan. Friebertshäuser et Langer jugent les interviews comme adaptées à ce type de recherche : « Interviews werden deshalb häufig eingesetzt, erhält man doch auf diesem Weg einen Zugang zum Forschungsfeld, zu den interessierenden Personen und ihren Konstruktionen von Sinn und Bedeutungen, die wiederum ihr Handeln steuern » (Friebertshäuser/Langer 2013 : 437). En ne parlant que des interviews et en renonçant à l'adjectif *qualitatif*, on peut constater une imprécision, car les interviews quantitatives ne sont pas exclues par leur formulation. Il convient donc de remettre en question la validité de cette thèse car les interviews quantitatives visent des questions fermées et ne donnent donc guère d'informations sur les perspectives individuelles. Reinders procède de manière plus précise à cet égard, en limitant ses explications aux interviews qualitatives : « Qualitative Interviews eignen sich in besonderem Maße, Meinungen, Werte, Einstellungen, Erlebnisse, subjektive Bedeutungszuschreibungen und Wissen zu erfragen » (Reinders 2016 : 81). Flick, von Kardorff et Steinke ajoutent que la présentation de la perspective des personnes interviewées permet avant tout de mettre en évidence les processus appliqués dans des établissements (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 17). Flick, von Kardorff et Steinke soulignent que les interviews construisent une image beaucoup plus concrète que ne le permettent les enquêtes standardisées (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 17).

Cette méthode de collecte est particulièrement appropriée à une époque dans laquelle les modes de vie sont de plus en plus variés (Flick/von Kardorff/Steinke 2017 : 17). Même si cette phrase se trouve dans la publication de Flick, von Kardorff et Steinke publiée en 2017 et qu'à l'époque, la pandémie de COVID-19 n'avait pas eu lieu, cette phrase, vue aujourd'hui, fait particulièrement penser aux effets de la pandémie sur la vie quotidienne. Compte tenu de ce

tournant, il est d'autant plus pertinent de choisir une méthode d'enquête qui permette de mettre en évidence de nouvelles manières d'agir qui n'existaient pas auparavant.

### **8.2.1 L'interview d'expert·e**

Parmi les différents types d'interviews qualitatifs, l'interview d'expert·e a été choisi comme instrument de collecte de données pour ce mémoire. L'objectif de l'étude étant de mettre en évidence le point de vue d'un·e directeur·rice d'un lieu d'apprentissage extrascolaire qui, compte tenu de sa position dans l'apprentissage extrascolaire, est également en partie responsable de sa réussite, le choix de cette étude se porte exclusivement sur une personne considérée comme un·e expert·e dans le domaine de l'apprentissage extrascolaire en raison de son domaine d'activité professionnelle. L'Institut français a été choisi parmi tous les lieux d'apprentissage extrascolaires existant à Vienne et adaptés à l'enseignement du français, car les personnes qui y travaillent répondent aux critères établis par Liebold et Trinczek pour le choix d'un·e expert·e. Selon Liebold et Trinczek, un·e expert·e se caractérise par ses connaissances spécifiques pertinentes pour l'objectif de la recherche (Liebold/Trinczek 2009 : 33). C'est le cas de l'Institut français où travaillent des personnes confrontées quotidiennement à l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères, ce qui correspond à l'objectif de ce mémoire. De surcroît, selon Meuser et Nagel, une personne est considérée comme un·e expert·e lorsqu'elle est responsable de la création, de la mise en œuvre ou du contrôle d'une activité ou lorsqu'elle a un accès privilégié à des informations sur des groupes de personnes ou sur des processus (Meuser/Nagel 2002 : 259).

Comme il a été souligné dans le septième chapitre de ce mémoire, notre interviewée possède, d'une part, des connaissances pédagogiques et didactiques dans le domaine des langues étrangères grâce à sa formation et, d'autre part, elle possède de l'expérience dans l'apprentissage d'une langue étrangère parce qu'elle a appris l'allemand en France. Elle connaît donc les problèmes liés à l'apprentissage d'une langue et y ajoute une expérience pratique grâce à ses années d'enseignement à l'Institut français et à la direction. Cette description montre une fois de plus qu'il ne s'agit pas dans ce mémoire d'une notion d'expert·e très large, mais d'une notion qui renvoie aux connaissances spécialisées (Liebold/Trinczek 2009 : 33). Cela permet de rejeter la critique quant aux interviews d'experts de Misoch pour qui la notion d'expert·e est définie de manière variée et que tout le monde peut donc en principe devenir un·e expert·e en pratiquant un certain hobby (Misoch 2019 : 126).

Dans ces interviews, les experte·s ne sont pas interviewé·e·s à propos d'expériences privées mais concernant un domaine défini dans lequel elles sont considérées comme des spécialistes (Trautmann 2012 : 221). Cela signifie qu'il s'agit d'une forme d'interview définie

selon le groupe cible et par l'intérêt de la recherche envers les connaissances d'expert·e·s qui sont vues comme particulières (Helfferich 2014 : 560). Les réponses aux questions ne sont pas considérées comme des faits mais visent à la reconstruction (Helfferich 2014 : 571).

L'interview d'experts se caractérise par une inégalité, car l'intervieweur·euse et la personne interviewée sont tous deux compétents dans leur domaine, mais ne connaissent pas le domaine de connaissance spécifique de l'autre (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021 : 159). La personne qui mène l'interview est également spécialisée, mais a besoin de la perspective des expert·e·s (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021 : 159). Cela montre qu'inclure les directeur·rice·s extrascolaires est ici à nouveau justifiée, car la littérature a déjà démontré l'utilité de l'apprentissage extrascolaire du point de vue des professeur·e·s et des élèves, mais pas du point de vue des directeur·rice·s comme le montrent les études de Dillon et al. (2006), Klaes/Welzel (2006), Schmidt/di Fuccia/Ralle (2011) et Amiel/Ferrerons (2013).

### **8.2.2 Le fil conducteur**

Helfferich décrit les interviews d'experts comme étant axées sur un fil conducteur, ce qui est également appliqué dans ce mémoire (Helfferich 2014 : 571). Un fil conducteur se caractérise par une structuration thématique et contient des questions générant des récits (Misoch 2019 : 125). Il s'agit donc d'une interview semi-directive, car les possibilités de réponse ne sont pas incluses (Helfferich 2014 : 572). Selon Helfferich, les questions fermées se caractérisent par leur focalisation spécifique, leur succession étant également clairement structurée. Malgré cette structuration, un fil conducteur est synonyme d'ouverture, ce qui permet aux personnes interrogées de développer ce qu'elles jugent prioritaires (Helfferich 2014 : 572).

Les questions ont été élaborées de manière déductive, c'est-à-dire sur la base de la théorie présentée dans ce mémoire (Atteslander 2010 : 135). Le lien entre théorie et pratique ne s'applique donc pas seulement à l'analyse des données, mais commence lors de la formulation des questions (Atteslander 2010 : 135). En premier lieu, une introduction donne l'objectif de l'étude ainsi que d'autres informations générales, comme le respect de l'anonymat et l'autorisation d'enregistrement (Atteslander 2010 : 135). La partie principale se compose de sept domaines thématiques. Définir des complexes de thèmes permet à la chercheuse de moduler l'ordre des questions afin de les insérer au bon moment en fonction du déroulé de l'entretien (Misoch 2019 : 124). Dans la mesure où la chercheuse utilise le fil conducteur de manière flexible, le fil conducteur fait office de « Gerüst » (Gläser/Laudel 2010 : 142), car c'est l'intervieweuse qui décide quand elle pose telle ou telle question (Gläser/Laudel 2010 : 142).

En raison des définitions très divergentes de l'apprentissage extrascolaire dans la littérature, ce qui a déjà été expliqué dans le premier chapitre de ce mémoire, l'interview

commence par la précision de la définition utilisée par la personne interviewée, ce qui permet de savoir dès le début à quoi elle se réfère. En outre, cette interview contient des questions sur les thèmes suivants :

- Les offres éducatives de l'Institut Français : il s'agit ici de découvrir comment l'Institut français gère la multitude des besoins des élèves qui visitent l'Institut français dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire. Ce thème se réfère donc aux explications données au chapitre 3.1 de ce mémoire.
- Les différences entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire : les avantages et les défis de l'apprentissage extrascolaire par rapport à l'apprentissage scolaire sont ici examinés. Les différences liées aux conditions locales et aux situations d'apprentissage qui en découlent ont déjà été décrites dans le premier chapitre et ont été évoquées notamment au chapitre 4.2.
- Les qualifications du personnel pédagogique de l'Institut Français : le chapitre 3.2.2 fait référence à la pertinence du personnel et à ses capacités à créer des situations d'apprentissage adéquates. Il s'agit maintenant de déterminer, dans le cadre de l'interview, comment cette qualification de coopération avec le monde scolaire est exigée en tant que condition d'embauche.
- La coopération entre les écoles et l'Institut Français : il s'agit tout d'abord des informations données par l'Institut français au·à la professeur·e avant la réalisation. Ainsi, l'importance de la communication avant la réalisation entre l'école et le lieu d'apprentissage extrascolaire est évoquée au chapitre 3.2.1 et il s'agit maintenant de s'interroger sur l'importance que l'Institut français y accorde. En outre, les conditions préalables des élèves et des professeur·e·s décrites au chapitre 2.2 et 2.3 sont abordées. Cette question se base également sur le chapitre 2.1 car les dispositions légales pour une visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire y sont présentées. Enfin, selon la théorie, les enseignants doivent également être informés de ces dispositions, et l'interview montrera à quel point cela est pertinent pour l'Institut français.
- La mise en œuvre des trois étapes de l'apprentissage extrascolaire : en accord avec les étapes de l'apprentissage extrascolaire présentées au chapitre 3.2, il est maintenant question de la concrétisation de la préparation, de la réalisation et du suivi dans la pratique. Ce thème est également lié au chapitre 4.1. Il permet en effet de voir dans quelle mesure les exigences en matière d'apprentissage des langues étrangères, mises en évidence au chapitre 4.1 pour l'apprentissage extrascolaire, sont mises en œuvre dans les programmes scolaires des AHS et des BHS ainsi que dans le CECR.

- L'enseignement centré sur l'apprenant·e et l'enseignement orienté vers l'action : les chances de l'enseignement centré sur l'apprenant et de l'enseignement orienté vers l'action apportées par l'apprentissage extrascolaire ont déjà été expliquées au chapitre 3.1. Dans le cadre de l'interview, il est maintenant question de savoir dans quelle mesure les offres sont adaptées aux élèves.
- L'apprentissage du Français Langue Étrangère à l'Institut Français : les questions subordonnées à ce thème concernent la théorie présentée au chapitre 4.2. Nous abordons les possibilités et les moyens d'utiliser et d'améliorer les compétences linguistiques en français en dehors de l'école, c'est-à-dire à l'Institut français.

Il convient de souligner que le fil conducteur (annexe D) établi pour l'interview de ce mémoire contient aussi une question hypothétique. L'exposé d'un scénario hypothétique a pour objectif d'obtenir des connaissances implicites d'expert·e·s (Lenz 2012 : 238). Ainsi, la personne interviewée doit expliquer, à l'aide d'une question de simulation, la gestion d'une classe d'élèves ayant des besoins différents (Przyborski/Wohlrab-Sahr 2021 : 162).

### **8.2.3 Compte-rendu de l'interview**

Comme cela a déjà été indiqué dans le chapitre 8.2.1, la personne choisie répond aux exigences d'un·e expert·e. L'Institut français a été contacté par mail pour une demande d'interview qui a été approuvée par une employée de l'Institut français en quelques heures. La communication qui s'en est suivie, à l'exception de l'interview, s'est faite par mail. Outre l'objectif de ma recherche, le déroulement de l'interview a été expliqué par mail. La participante a reçu un mail avant le jour de l'interview, pour la remercier encore une fois de sa disponibilité et lui rappeler la date de notre rendez-vous.

L'interview a eu lieu à l'Institut français, à la date convenue en mars, a duré 82 minutes et s'est déroulée en français. Avant le début de l'interview, la participante avait déjà été informée de l'objectif de ma recherche et cet objectif a été rappelé au début de l'interview. Le jour de l'interview, nous avons également demandé à la participante de remplir un questionnaire ainsi que son accord pour enregistrer, ce qui a été consigné par écrit au moyen d'une déclaration de consentement. La structure en quatre parties d'une interview, telle que proposée par Reinders, a été respectée. La phase d'introduction a permis de créer une atmosphère agréable (Reinders 2015 : 99). Ensuite, l'interview a commencé au cours de la phase préparatoire (Reinders 2015 : 99). Dans la phase principale, l'interview a été menée sur la base du fil conducteur. Celui-ci a été modifié pendant l'interview en fonction des points soulevés par la personne interviewée. Dès que les thèmes pertinents ont été abordés, la phase finale a suivi, signalée par le passage des questions à une conversation détendue (Reinders 2015 : 99).

L'interview s'est déroulée sans facteurs perturbateurs ni interruptions, tout comme le remplissage du questionnaire.

Après l'interview, la personne qui a réalisé l'interview a rempli un post-scriptum, afin de faciliter l'analyse de l'interview. Pour noter un maximum d'impressions et pour bien décrire la situation d'interview, Manz recommande de rédiger le post-scriptum immédiatement après l'interview (Manz 2016 : 40), ce qui a également été fait dans le cadre de ce mémoire.

### **8.3 L'analyse des données**

La collecte de données qui vient d'être décrite se termine par une analyse à l'aide des méthodes non statistiques (Dörnyei 2007 : 24). Ce matériel sera analysé à l'aide d'une méthode d'analyse adaptée à l'interview d'experts, à savoir l'analyse de contenu. L'objectif de l'analyse d'une interview d'expert·e est la reconstruction du savoir des expert·e·s (Lenz 2012 : 239). Cette démarche comporte plusieurs phases qui se succèdent et dans laquelle aucune étape ne doit être omise (Meuser/Nagel 2002 : 82).

La méthode de l'analyse de contenu développée par Mayring (2015) est peu adaptée à l'évaluation des interviews d'experts, car l'analyse de la situation de réalisation est décrite par Kaiser comme étant trop vaste pour les interviews d'experts (Kaiser 2021 : 107). Gläser et Laudel critiquent également la méthode de Mayring : « Es [*die Methode nach Mayring* ; la méthode de Mayring, M. K.] setzt voraus, dass nach der Bildung des Kategoriensystems im Material keine Informationen mehr gefunden werden, die nicht auf das Kategoriensystem passen » (Gläser/Laudel 2010 : 199). Gläser et Laudel décrivent cela comme peu pertinent parce qu'un système de catégories fermé n'est pas ouvert aux informations imprévisibles tout au long de l'analyse (Gläser/Laudel 2010 : 199).

Par conséquent, la méthode de Mayring (2015) ne sera pas utilisée pour analyser l'interview. Au lieu de cela, c'est la variante de la méthode d'analyse de contenu élaborée par Meuser et Nagel (2002 : 80-91) pour l'interview d'experts qui sera principalement utilisée car cette méthode, contrairement à celle proposée par Misoch (2019 : 125), ne se termine pas par la réorganisation des thèmes partiels. Cependant, il convient de noter que la méthode développée par Meuser et Nagel doit également être adaptée, car ils commencent par la paraphrase du matériel. Ils ne considèrent pas la transcription comme une partie de l'évaluation, mais comme une étape préalable : « Die Auswertung setzt die Transkription der [...] Interviews voraus » (Meuser/Nagel 2002 : 83). La transcription fait partie de l'évaluation car c'est à cette étape que l'on évalue les données enregistrées. Meuser et Nagel ne sont toutefois pas les seuls à ne pas considérer la transcription comme faisant partie de l'évaluation parce que Gläser et Laudel (2010) n'en font pas non plus mention dans le chapitre quant à la préparation et à

l'évaluation. Compte tenu des raisons qui viennent d'être exposées quant à la nécessité d'intégrer la transcription, la procédure développée par Meuser et Nagel (2002 : 80-91) est élargie d'une étape, à savoir la transcription décrite par Misoch (2019 : 125) à la première place de sa démarche. L'étude présente donc une adaptation de la méthode de Meuser et Nagel (2002 : 80-91). En outre, les dernière et les avant-dernières étapes sont regroupées car, comme expliqué ci-dessous, elles s'imbriquent l'une dans l'autre. Ainsi, cette méthode d'analyse de contenu commence par la transcription, suivie de la paraphrase. Ensuite vient le classement des paraphrases en catégories et cela se termine par une généralisation théorique (Meuser/Nagel 2002 : 80-91).

La première étape de la partie empirique de ce mémoire est donc la transcription de l'interview. L'interview a été enregistrée sur une bande sonore. Dans la littérature, il est souvent indiqué de ne pas réaliser de transcription complète d'une interview d'expert, mais de se contenter d'une transcription sélective (Liebold/Trinczek 2009 : 41 ; Misoch 2019 : 124). Selon Misoch, il s'agit de ne sélectionner pour la transcription que les passages qui contribuent à répondre aux questions de recherche (Misoch 2019 : 124). Chez Misoch, une contradiction apparaît lorsqu'elle souhaite justifier cette procédure : « Aufgrund der thematischen Fokussierung werden die Audioaufnahmen von Experteninterviews meistens nicht vollständig, sondern lediglich selektiv transkribiert » (Misoch 2019 : 124). Si, comme Misoch l'écrit et comme cela a déjà pu être démontré à l'aide des définitions d'une interview d'expert·e dans ce mémoire, l'interview d'expert·e est focalisée sur un thème, garanti par le fil conducteur, la question se pose de savoir pourquoi une transcription partielle devrait être envisagée. De fait, les questions sont conçues de manière ouverte, mais visent toutes le même objectif.

Liebold et Trinczek décrivent une transcription complète comme souhaitable mais ajoutent qu'il est courant de ne pas transcrire intégralement les interviews d'experts, surtout en raison du temps nécessaire. Cependant, ils écrivent également que le choix des parties à transcrire peut déjà être considéré comme une interprétation non vérifiable, car le chercheur décide de ce qui est pertinent et de ce qui ne l'est pas (Liebold/Trinczek 2009 : 41-42). Lenz exclut les transcriptions partielles, afin de ne pas perdre d'information importante (Lenz 2012 : 240). Une transcription complète est réalisée pour le présent mémoire afin de maintenir les critères de qualité scientifique et de permettre de replacer chaque phrase de l'interview dans son contexte.

Lenz écrit qu'il n'existe pas de règles de transcription propres aux interviews d'experts (Lenz 2012 : 240). Le présent mémoire suit la procédure de transcription établie par Dresing et Pehl (2018 : 21-22) et Pichette (2009 : 225-257). Ainsi, les erreurs syntaxiques sont conservées



mais la graphie du français standard est toujours respectée ainsi que celle de la ponctuation. Les mots ou phrases bégayés ne sont pas signalés comme tels. La ponctuation subit également un lissage de sorte qu'un point est placé pour un abaissement de la voix et les répartitions ne sont pas non plus transcrites. Sur la base de ces décisions, on peut affirmer que le texte parlé est « insgesamt geglättet » (Kuckartz 2010 : 43). Même si Mayring décrit l'utilisation de l'alphabet phonétique international (API) comme la technique la plus précise (Mayring 2016 : 89), celle-ci n'est pas utilisée pour ce mémoire, car les nuances linguistiques ne contribuent pas à atteindre l'objectif de la recherche, étant donné que le contenu est au premier plan du présent mémoire.

Pour identifier les personnes impliquées, le *I* représente l'intervieweuse tandis que le *A* est utilisé pour la personne interviewée. La transcription contient également une numérotation des lignes. Cela permet non seulement de s'orienter facilement, mais facilite également la présentation et l'interprétation des résultats (Dresing et Pehl 2018 : 22).

De plus, en référence à Dresing et Pehl (2018 : 21-22), on trouve les signes suivants dans la transcription de ce mémoire :

| Signification                         | Signe                                                  |
|---------------------------------------|--------------------------------------------------------|
| La voix se lève.                      | ?                                                      |
| La voix s'abaisse.                    | .                                                      |
| Adresses des écoles, noms des clients | XXX                                                    |
| Interruption de la phrase             | /                                                      |
| Pause à partir de trois secondes      | (...)                                                  |
| Intonation                            | INTONATION (sauf abréviations comme DAEFLE, FLE, FLAM) |
| Expression non verbale                | (rit)                                                  |
| Chevauchement                         | //chevauchement //                                     |

Tableau 1 : Signification des signes de transcription selon Dresing et Pehl (2018 : 21-22) et Pichette (2009 : 225-257)

Même si Liebold et Trinczek affirment que les éléments prosodiques ne sont que rarement enregistrés en raison de la concentration sur le contenu (Liebold/Trinczek 2009 : 40), la transcription qui se trouve en annexe de ce mémoire contient des intonations, des interruptions, des pauses ainsi que des chevauchements car ces éléments ajoutent des informations essentielles à ce que l'interviewée dit (Lenz 2012 : 240).

Vient ensuite ce que Meuser et Nagel considèrent comme la première étape de la méthode d'analyse de contenu, mais qui, dans le présent mémoire, passe en deuxième position, car il semble plus pertinent de transcrire d'abord l'oral avant de le paraphraser. Cela signifie que ce qui a été dit dans l'interview est résumé avec d'autres mots, sachant que le contenu reproduit ne doit pas s'écarter du texte (Meuser/Nagel 2002 : 83-84). Selon Kaiser, l'objectif de cette étape est la réduction du matériel aux informations pertinentes (Kaiser 2021 : 107). Ensuite, les paraphrases sont classées par thèmes, caractérisés par des titres thématiques (Meuser/Nagel 2002 : 84). Cette étape consiste à comprimer davantage le texte (Meuser/Nagel 2002 : 84).

Des catégories sont ainsi formées sur la base des paraphrases, des passages de texte traitant de thèmes similaires pouvant être subordonnés à un thème plus large (Meuser/Nagel 2002 : 85). Misoch remarque que certains passages peuvent également correspondre à plusieurs catégories (Misoch 2019 : 125). Même si la formation de catégories rend l'analyse compréhensible, les thèmes ne doivent pas être formés de manière trop rapide, car il existe sinon un risque de perte d'informations (Misoch 2019 : 125). Meuser et Nagel conseillent donc de toujours remettre en question les classifications, de les vérifier et d'examiner le matériel à plusieurs reprises (Meuser/Nagel 2002 : 457). Meuser et Nagel (2002) oublient de mentionner que ces catégories doivent être définis avant de leur attribuer des paraphrases, afin de s'assurer dès le départ que toutes les paraphrases subordonnées à une catégorie renvoient au même thème. En outre, ils ne précisent pas comment ces thèmes sont obtenus.

Pour l'évaluation d'une interview d'expert, Kaiser procède ici de manière plus précise en écrivant que les passages de texte sont insérés dans des catégories qui découlent du matériel lui-même, ce qui s'appelle la méthode inductive, où qui sont déjà élaborées sur la base du cadre de référence théorique de la recherche, ce qui s'appelle la méthode déductive. Kaiser ajoute que l'évaluation des interviews d'experts se fait essentiellement de manière déductive, car l'élaboration du fil conducteur s'est faite sur la base de la théorie (Kaiser 2021 : 108). Cependant, il ne s'agit pas forcément, comme Kaiser le fait croire en utilisant la conjonction *oder*, d'une décision entre la formation inductive et déductive de catégories, mais d'un continuum : « Die beiden Pole der Bildung von Kategorien – vollständig induktiv bzw. vollständig deduktiv – sind in Forschungsprojekten allerdings in ihrer reinen Form nur selten anzutreffen » (Kuckartz/Rädiker 2022 : 129). Ruin décrit également que la démarche inductive et déductive est souvent considérée comme une dichotomie, mais qu'une tendance à des formes mixtes se manifeste de plus en plus (Ruin 2019 : 8). Malgré l'ouverture de Kuckartz et Rädiker à l'égard de l'utilisation d'une forme mixte, Kuckartz et Rädiker attribuent les interviews menées à l'aide d'un fil conducteur principalement à la formation de catégories déductives :

Werden Interviews mit einem Leitfaden durchgeführt, sind üblicherweise in dessen Entwicklung bereits zahlreiche Vorüberlegungen eingeflossen, die das Forschungsinteresse widerspiegeln. Insofern bietet es sich an, direkt aus dem Interviewleitfaden Kategorien zu entwickeln. (Kuckartz/Rädiker 2022 : 72)

Cependant, ce n'est pas le cas pour la formation des catégories de ce mémoire car malgré le fil conducteur, la méthode inductive est également utilisée. Lors de l'évaluation, des catégories tirées du matériel ont été utilisées, car certaines informations qui n'étaient pas claires à l'avance ont été ajoutées par la personne interviewée (Moser 2015 : 150). En d'autres mots, il ne s'agit pas de choisir une démarche purement déductive ou inductive pour le présent travail. D'après Ruin, une démarche purement inductive n'est pas non plus appropriée car elle présente le risque de « individuelle "Brille" der Forschenden » (Ruin 2017 : 129). C'est-à-dire la formation des catégories influencée par les connaissances préalables et l'intérêt pour la recherche du chercheur·euse (Ruin 2017 : 129). Au lieu de cela, une approche qui intègre des éléments inductifs et déductifs a été choisie dans le présent mémoire (Ruin 2019 : 9).

Meuser et Nagel (2002) soulignent également le fait que tous les passages de l'interview ne peuvent pas être classés par thème car des digressions qui ne servent pas à la réalisation de l'objectif de recherche peuvent également survenir. Kaiser écrit donc qu'il faut toujours se demander quels passages sont pertinents et lesquels ne le sont pas (Kaiser 2021 : 108). L'évaluation est donc axée sur le thème, c'est-à-dire que seul le matériel concernant le thème spécifique est pris en compte dans l'analyse (Misoch 2019 : 124).

La troisième étape de la méthode d'analyse de contenu mentionnée par Meuser et Nagel consiste en une comparaison thématique de plusieurs interviews, en regroupant sous un même thème des passages similaires de plusieurs interviews (Meuser/Nagel 2002 : 86-87). Cette étape est absente du présent mémoire car un seul lieu d'apprentissage extrascolaire était approprié pour atteindre l'objectif de recherche.

L'avant-dernière étape développée par Meuser et Nagel concerne le détachement de la terminologie de la personne interviewée (Meuser/Nagel 2002 : 88-89). La dernière étape de la démarche consiste en la généralisation théorique. C'est ici que la théorie pertinente pour le sujet est intégrée afin de classer les thèmes d'un point de vue théorique (Meuser/Nagel 2002 : 89-90). Il est question de résumer et de vérifier si la littérature utilisée dans la partie théorique de ce travail est confirmée ou s'il y a des éléments nouveaux (Moser 2015 : 150). Ces deux étapes sont regroupées dans ce mémoire, car il est nécessaire de se détacher de ce qui a été dit pour reprendre la terminologie utilisée dans la partie théorique pour l'analyse de l'interview.

En conclusion, il convient de rappeler ici le processus de la recherche. Il s'agit d'une recherche qualitative dont la collecte des données se passe par une interview d'expert·e réalisée à l'aide d'un fil conducteur. Après l'interview, un rapport sur le déroulement de l'interview a été rédigé. Enfin, les données collectées lors de l'interview ont été analysées en tenant compte

des catégories obtenues de manière déductive et inductive en vue de l'objectif de la partie empirique de ce mémoire.

## 9 Description et discussion des résultats

La démarche méthodologique de l'étude empirique est suivie de la description et de la discussion des résultats de l'interview. Tout d'abord, les catégories d'analyse seront expliquées, puis les résultats présentés avant d'être interprétés. Cela signifie que la description et l'interprétation des résultats sont séparées mais qu'elles sont subordonnées aux catégories respectives.

### 9.1 Les principes didactiques

Cette catégorie regroupe tout ce qui se rapporte aux démarches d'enseignement de la langue française et des cultures francophones<sup>6</sup> à l'Institut français dans le cadre de visites extrascolaires de classes.

#### 9.1.1 L'enseignement centré sur l'apprenant

Toutes les activités évoquées pendant l'interview et proposées à l'Institut français en fonction des besoins et des intérêts des élèves se trouvent dans cette catégorie.

##### 9.1.1.1 Description

Compte tenu de la diversité de la définition de l'apprentissage extrascolaire déjà exposée dans le premier chapitre de ce mémoire, il convient de préciser ce que l'interviewée comprend par apprentissage extrascolaire.<sup>7</sup> D'abord, elle définit cette notion par le lieu : « [C]'est [...] l'apprentissage qui se fait en dehors de l'école » (A/13). Ensuite elle ajoute que l'Institut français propose cette offre pendant les horaires de l'école (A/15).

Rester créatif et laisser aux élèves le temps d'utiliser la langue française sont des défis de ce type d'apprentissage (A/317). Un autre enjeu est de ne pas surcharger les élèves (A/317). Pour éviter cela, les thèmes proposés par l'Institut français sont adaptés aux intérêts des élèves et à leurs niveaux de langue (A/479). Cela se fait notamment en formant de petits groupes et en proposant « des contenus adaptés » (A/488). De plus, l'interviewée souligne qu'il est important de donner aux élèves de l'autonomie, de la liberté et les laisser choisir ce qui leur convient

---

<sup>6</sup> Le terme de cultures francophones est toujours utilisé au pluriel, car les cultures vécues dans les pays francophones ne peuvent pas être réduites à une culture unique et commune. Au lieu de cela, la culture est considérée comme un ensemble des constructions sociales qui ne peuvent pas être réduites à une seule construction (Wawra 2016 : 380). Toutefois, lorsque l'interview fait explicitement référence à la France, celle-ci est reproduite en conséquence avec la référence à la culture française dans la description et la discussion de l'interview. Cela ressort au cours de ce chapitre, car les bandes-dessinées qui se trouvent à l'Institut français sont francophones (A/677) tandis que la préparation de recettes est exclusivement associée à des instructions qui proviennent de la France (A/692).

<sup>7</sup> En mentionnant également les cours de l'après-midi et les cours d'été dans l'interview, il est clair que l'interviewée utilise une définition large de l'extrascolaire, qui n'est donc pas liée à la définition de l'apprentissage extrascolaire de ce mémoire. Par conséquent, seuls les passages pertinents pour la question de recherche ont été extraits de l'interview pour la discussion et la présentation des résultats.

(A/32). Néanmoins, l'interviewée admet que l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut pas se passer sans apprentissage par cœur afin que les élèves se rappellent des connaissances acquises (A/587). Cependant, des fiches de travail sur lesquelles il faut remplir des phrases sans lien ne sont pas proposées dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français (A/506).

#### 9.1.1.2 Discussion

L'interviewée considère sa définition de l'extrascolaire comme trop imprécise, ce qui se manifeste par le fait qu'elle se demande, après avoir donné sa définition, si ce qu'elle vient de décrire est de l'extrascolaire (A/16). Son incertitude quant à la justesse de sa définition s'explique par le fait qu'il n'existe pas de définition seule de cet apprentissage dans la littérature ce qui a été montré dans le premier chapitre de ce mémoire.

Ce qui ressort clairement de sa définition, c'est que l'apprentissage est essentiel pour l'Institut français. Autrement dit, le personnel souhaite aider à l'augmentation des connaissances des élèves, comme le montre l'interviewée en affirmant que les élèves sont « là pour travailler » (A/315). Cependant, l'objectif n'est pas de surcharger les élèves (A/317), mais de rester concentré sur les élèves et leurs intérêts. L'enseignement centré sur l'apprenant est mis en œuvre en veillant à ce que les élèves aient le temps de s'exprimer (A/300). Ainsi, la conception de l'Institut français comme lieu d'apprentissage extrascolaire correspond aux caractéristiques d'un lieu d'apprentissage permettant l'enseignement centré sur l'apprenant, telles qu'elles sont mentionnées par Kaufman. Selon lui, il faut mettre à disposition un environnement d'apprentissage qui place l'apprenant au centre et lui permette de jouer un rôle actif afin d'élargir ses connaissances (Kaufman 2002 : 145). L'objectif de l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français est de faire comprendre aux élèves « qu'on peut y arriver à tous les niveaux » (A/294). Par ailleurs, en soulignant que « l'élève doit être au centre de //l'apprentissage// » (A/484), l'interviewée affirme, par l'utilisation du verbe *devoir*, qu'il s'agit d'une exigence qui se retrouve dans toute activité d'apprentissage extrascolaire de l'Institut français.

Cependant, il faut se demander dans quelle mesure les élèves sont effectivement au centre de l'attention à l'Institut français. Autrement dit, il convient de réfléchir à l'affirmation que non seulement l'aspect ludique mais aussi la mémorisation sont pertinents pour l'apprentissage d'une langue étrangère (A/586) et que sans cette dernière, l'apprentissage d'une langue étrangère ne peut avoir lieu (A/783). Selon Diersen et Paschold, il faut se rappeler que l'apprentissage extrascolaire ne doit pas être centré sur un travail purement cognitif. En raison de la mise en contexte avec l'enseignement scolaire, le niveau cognitif est toujours pris en

compte à travers la préparation à l'école et la réflexion suivant l'apprentissage extrascolaire (Diersen/Paschold 2020 : 12). Cela signifie également que la préparation à l'école est considérée comme une condition préalable à la réalisation de cette exigence d'apprentissage extrascolaire. Il ressort également de l'étude de Schmidt, di Fuccia et Ralle que la motivation et l'intérêt des élèves sont plus importants que la réalisation d'objectifs cognitifs pour 90 % des professeur·e·s interrogé·e·s (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 366). Par conséquent, il apparaît ici que l'Institut français doit augmenter la communication avec les professeur·e·s<sup>8</sup>, car les hypothèses des enseignants internes de l'Institut français ne correspondent pas forcément à celles de leurs clients.

### **9.1.2 L'enseignement orienté vers l'action**

Cette catégorie se réfère à toute activité d'apprentissage extrascolaire dans laquelle les élèves agissent activement.

#### **9.1.2.1 Description**

L'interviewée décrit le français comme une langue moins appréciée que l'espagnol, ce qu'elle attribue au fait que « [l]e français est une langue difficile » (A/291). Cependant, l'interviewée souhaite montrer aux élèves que cela ne signifie pas qu'on ne peut pas s'amuser en français, par exemple en utilisant des activités ludiques (A/293).

C'est la raison pour laquelle il existe des ateliers thématiques dédiés uniquement aux jeux vidéo dans lesquels les élèves travaillent sur la réalité augmentée à l'Institut français (A/668). Parmi les autres jeux qui y sont utilisés, l'interviewée cite Yogi, un jeu sur les parties du corps (A/199). L'enseignante qui se sert de Yogi lors de l'apprentissage extrascolaire, utilise aussi un jeu où les élèves reçoivent une feuille blanche et dessinent un chemin (A/571). Cette feuille est transmise à quelqu'un d'autre qui indique ensuite le chemin à une autre personne (A/571). Des jeux de langue sont également disponibles en ligne dans la Culturethèque, une bibliothèque numérique qui a été mise en place par l'Institut français (A/835). Un autre jeu est l'Escape Game, au cours duquel les élèves cherchent des indices dans les livres de la médiathèque (A/404). L'interviewée cite l'Escape Game comme une possibilité d'entrer en action (A/465). En outre, des recettes ne sont pas simplement discutées, mais mises en pratique, d'une part à distance en raison de COVID-19, comme pour les recettes de Provence, et d'autre part à l'Institut français, avec des gaufres (A/537). Un vidéoprojecteur interactif est également utilisé

---

<sup>8</sup> Le terme de·de la professeur·e est utilisé dans la discussion et l'analyse pour désigner les personnes qui enseignent dans des écoles, qui accompagnent les élèves du bâtiment scolaire à l'Institut français et qui sont aussi responsables de ces classes. En revanche, les enseignants internes, aussi appelés les enseignants de l'Institut français, sont les personnes employées à l'Institut français et qui y mettent en œuvre l'apprentissage extrascolaire avec les classes.

dans le cadre des activités extrascolaires (A/425). En somme, c'est le caractère ludique qui permet d'élargir les compétences linguistiques (A/581).

### 9.1.2.2 Discussion

En décrivant l'enseignement orienté vers l'action comme une possibilité de « faire en français » (A/534), il est clair qu'il ne s'agit pas de uniquement parler français mais aussi de réaliser des choses à travers elle et de la vivre. Cela se manifeste par l'utilisation du jeu Yogi (A/199). À travers ce jeu, on comprend pourquoi Freericks et Brinkmann (2013 : 13) considèrent l'enseignement orienté vers l'action comme une mise en œuvre de l'exigence de Pestalozzi d'apprendre avec « Kopf und Herz und Händ' und Füß » (Pestalozzi 2012 : 360). Il s'agit d'un jeu permettant d'apprendre les mots désignant les parties du corps. La didactique est ici orientée vers l'action, car les élèves mettent les cartes de jeu sur les différentes parties du corps ce qui fait allusion au concept de « Händ' und Füß » (Pestalozzi 2012 : 360). Ainsi, des actions pratiques sont réalisées à travers ce jeu. De plus, les élèves doivent réfléchir pour situer les termes au bon endroit, c'est donc « Kopf » (Pestalozzi 2012 : 360). Enfin, ce jeu montre aussi ce que Pestalozzi désigne par « Herz » (Pestalozzi 2012 : 360). Les élèves ont du plaisir à utiliser la langue française en raison des défis posés, car les parties du corps ne sont pas apprises par des exemples et exercices de grammaire mais par l'enseignement orienté vers l'action. En traduisant les ordres figurant sur les cartes de jeu en actions corporelles, le lien entre la pensée et l'action, caractéristique de cette didactique (Freericks/Brinkmann/Wulff 2013 : 13), ne se fait pas seulement ici, mais aussi lors de la production de gaufres (A/203-204). Le fait de ne pas se contenter de discuter des ingrédients ou des plats pour découvrir la cuisine française, mais de goûter les ingrédients, montre que la cuisine française ne s'apprend pas par la simple réception, mais par la production. Lors de la préparation des recettes typiquement provençales, l'enseignement est aussi orienté vers l'action, car les élèves doivent comprendre les recettes, ce qui correspond à « Kopf » (Pestalozzi 2012 : 360), mettre les instructions en pratique, ce qui correspond à « Händ' und Füß » (Pestalozzi 2012 : 360), et enfin goûter, ce qui leur permet d'apprendre avec le cœur, car ils·elles construisent une approche personnelle d'une recette française en la réalisant eux-mêmes. Ils·Elles peuvent ainsi « goûter la France » (A/206), ce qui signifie qu'ils·elles ne découvrent pas la langue française simplement en tant qu'observateurs externes mais qu'ils·elles s'y plongent et expérimentent également des recettes françaises. À travers ces activités, on se rend compte que l'enseignement orienté vers l'action représente une forme d'apprentissage qui intègre plusieurs sens (Freericks/Brinkmann/Wulff 2013 : 13).

L'interviewée sait qu'il serait possible d'aborder la gastronomie française de manière différente en évoquant la possibilité de parler simplement des recettes (A/537). On voit ici que



l'enseignement orienté vers l'action, qui consiste dans ce cas à préparer soi-même des recettes, se distingue de l'enseignement centré sur l'enseignant. Plutôt que de parler des recettes, c'est une confrontation pratique avec la langue française qui est au centre. La succession des étapes d'une recette est mieux retenue par cette approche que par une discussion, car les élèves vivent une expérience pratique en préparant eux-mêmes le plat. C'est également ce que soulignent Cohen-Azria et Dias-Chiaruttini, selon lesquels la compréhension d'un objet d'apprentissage est simplifiée sur le lieu d'apprentissage extrascolaire par la rencontre avec la réalité (Cohen-Azria/Dias-Chiaruttini 2016 : 135). Il en résulte ainsi « une “coupe” dans la réalité de la vie de la classe » (Cohen-Azria/Dias-Chiaruttini 2016 : 135), qui n'est toutefois pas exclusivement centrée sur la simple illustration d'un objet d'enseignement, mais qui doit avant tout donner aux élèves la possibilité de, « comme le disent les enfants, “voir en vrai” » (Ivanoff 2013 : 50).

Par ailleurs, le vidéoprojecteur interactif permet non seulement de montrer, mais aussi d'interagir avec ce qui est présenté (A/425). Ainsi, les nouveaux médias sont utilisés entre autres pour réaliser l'enseignement orienté vers l'action. Selon Bosse, Pola et Wulf, cela ne se fait pas en ne présentant que des thèmes, mais en obtenant une action avec ces thèmes grâce à l'intégration de nouveaux médias. Par conséquent, les élèves sont actifs grâce à cette confrontation qui exige une action de leur part (Bosse/Pola/Wulf 2016 : 57).

De plus, l'interviewée utilise le verbe *faire* pour expliquer ce qu'est l'apprentissage extrascolaire : « Ce n'est pas apprendre le français mais faire quelque chose en français » (A/58). L'utilisation de ce verbe montre que l'enseignement orienté vers l'action est central à l'Institut français. En effet, c'est un principe didactique qui vise à interagir activement avec l'objet (Standop/Jürgens 2015 : 173). À travers l'apprentissage extrascolaire, les élèves acquièrent « des perceptions kinesthésiques, d'espaces, de volumes, de couleurs, de sons, d'odeurs, d'ambiances » (Ivanoff 2013 : 50). Pour l'apprentissage d'une langue étrangère, l'utilisation du verbe *faire* signifie, au sens d'Ivanoff, apprendre avec tous les sens. Cela se fait par exemple en sentant un plat provençal (A/551) ou en tenant une bande-dessinée francophone dans la main (A/430), car la langue est ainsi vécue à travers différentes perceptions sensorielles.

Le jeu dans lequel les élèves dessinent des chemins et les indiquent (A/571) permet aux élèves de fortifier différentes compétences. Pour celui qui parle, il s'agit de mettre en pratique ce qu'il·elle a lu et d'entraîner sa prononciation (A/575). La personne qui écoute note par écrit ce qu'elle entend. Alors que l'un pratique la production orale et l'autre la compréhension orale, l'élargissement du lexique concernant les indications routières est le même pour les deux. Ainsi, l'Institut français arrive à encourager plusieurs « activités langagières » (Conseil de l'Europe 2021 : 49) par une seule activité.

L'Escape Game peut également être considéré comme une activité orientée vers l'action, car les élèves doivent trouver des cachettes en se déplaçant dans la médiathèque et en trouvant des chiffres dans les livres (A/404). Ils·Elles agissent en se déplaçant dans l'espace et réfléchissent en même temps à l'endroit où pourrait se trouver le prochain indice. En faisant plusieurs pauses de trois secondes pendant l'explicitation du jeu dans l'interview, l'interviewée montre qu'il s'agit d'un jeu complexe ce qui signifie en même temps que les activités réalisées n'ont pas été élaborées de manière rapide. Le fait que la durée de l'Escape Game varie en fonction du niveau de langue des élèves (A/409) montre que cette activité associe l'enseignement orienté vers l'action et l'enseignement centré sur l'apprenant.

Les résultats de l'interview indiquent également que l'enseignement centré sur l'apprenant est atteint par la didactique orientée vers l'action par le jeu Yogi et l'Escape-Game. Il en résulte à l'Institut français une imbrication de l'enseignement orienté vers l'action et de l'enseignement centré sur l'apprenant. Bien qu'il s'agisse de deux principes didactiques distincts, comme cela a déjà été expliqué dans le troisième chapitre de ce mémoire, à l'Institut français, l'enseignement centré sur l'apprenant est aussi obtenu par un enseignement orienté vers l'action. En effet, les activités mises en place invitent les élèves à agir activement en fonction leurs préférences. Ceci est également confirmé par la personne interviewée, selon laquelle il faut proposer des offres qui vont « plaire aux élèves » (A/757).

## **9.2 Le triangle de l'apprentissage extrascolaire**

Cette catégorie regroupe la préparation, le déroulement et le suivi de l'apprentissage extrascolaire réalisé par l'Institut français. Comme il s'agit de trois phases différentes, cette catégorie est divisée en trois sous-catégories.

### **9.2.1 La préparation**

La première catégorie concerne la préparation, c'est-à-dire toutes les activités qui ont lieu avant la réalisation de l'apprentissage extrascolaire.

#### **9.2.1.1 Description**

L'interviewée précise qu'elle réunit les enseignant·e·s internes de l'Institut français en fonction de l'activité demandée car ils·elles ont des spécialisations (A/389). C'est la raison pour laquelle elle ne peut confirmer la demande d'une école que lorsqu'elle a trouvé un·e enseignant·e spécialisé dans le domaine demandé (A/388). Dans le cadre de la préparation, elle s'occupe donc surtout de l'organisation de l'apprentissage extrascolaire : « Mais c'est plus à moi de voir est-ce que je trouve, comment le faire et ensuite de trouver le·la professeur·e qui veut bien se lancer dedans » (A/525). Elle donne à l'enseignant·e interne choisi·e toutes les informations

qu'elle reçoit du· de la professeur·e de la classe après quoi la préparation qui suit, c'est-à-dire la préparation didactique et méthodologique, commence (A/392). Cette préparation comprend la préparation du déroulement de l'apprentissage extrascolaire pour les classes et la création de fiches pédagogiques qui sont nécessaires pour les cours respectifs (A/305).

L'Institut français enregistre, dans le cadre de la demande de visite d'une classe, le nom des élèves, leur nombre en classe, leur année d'apprentissage et les attentes des professeur·e·s par rapport au thème choisi (A/350). Une fois le rendez-vous fixé, des conversations téléphoniques ont lieu (A/350).

En revanche, aucun matériel de préparation n'est fourni par l'Institut français à la classe ne le fournit pas (A/369). L'interviewée attribue le manque de matériel préparatoire entre autres aux professeur·e·s, car ceux-ci n'ont pas encore fait de demande à ce sujet (A/376).

### **9.2.1.2 Discussion**

L'interviewée explique entre autres la préparation du point de vue administratif, c'est-à-dire quelles sont les conditions préalables des classes qui veulent visiter l'Institut français et si des enseignants internes sont disponibles (A/350). Le fait que les enseignant·e·s internes et le personnel administratif, dont fait partie l'interviewée, assument différentes tâches préparatoires, montre que le processus ne se limite pas à la préparation du contenu. Autrement dit, le personnel du lieu d'apprentissage extrascolaire suit les mêmes étapes de préparation, mais en se concentrant sur l'organisation de la visite. Il existe donc une différence entre les parties. La préparation sur le plan du contenu effectuée par les professeur·e·s à l'école concerne entre autres la collecte des connaissances préalables des élèves et leur familiarisation avec le sujet (SNU 2014) tandis que la préparation du contenu effectuée à l'Institut français concerne la préparation des activités qui seront réalisées avec les élèves sur le lieu d'apprentissage extrascolaire. En ce qui concerne la préparation organisationnelle effectuée par le·la professeur·e, il s'agit entre autres d'obtenir l'accord des parents ou de clarifier comment la visite du lieu sera financée et comment celui-ci peut être atteint (Sauerborn/Brühne 2009 : 88). En revanche, la préparation organisationnelle à l'Institut français concerne le choix de l'enseignant·e (A/388).

En préparant le déroulement de l'apprentissage extrascolaire et le matériel nécessaire pour cela (A/525), l'enseignant·e interne de l'Institut français assure qu'il a une vue d'ensemble de la succession des différentes activités et de leur sens pour le processus d'apprentissage. Il en ressort ainsi que la préparation de l'enseignement n'est pas seulement nécessaire dans l'apprentissage scolaire, mais aussi dans l'apprentissage extrascolaire. En effet, la préparation est considérée comme indispensable car elle est la base de l'enseignement (Standop/Jürgens

2015 : 111). Cependant, comme l'interviewée ne dispose que du nombre d'élèves d'une classe ainsi que de leur année d'apprentissage (A/350), il n'est pas possible que la préparation prise en charge par les enseignants internes contienne toutes les phases de la préparation mentionnées par Klafki (2007 : 272). Viebrock décrit la préparation de l'enseignement à l'aide du schéma établi par Klafki (2007 : 272) comme une aide à l'orientation et à la structuration. Elle considère que dans la pratique, la planification d'un cours reste souvent mentale ou sous forme de prises de notes et n'est que rarement transposée dans un plan de cours (Viebrock 2017 : 363). Comme cette thèse se réfère au plan de cours et que l'apprentissage extrascolaire est également une sorte de cours, cela risque d'amener les enseignants internes à renoncer à un plan de cours détaillé, même dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire. Cependant, pour que l'apprentissage extrascolaire soit réussi, il doit également être préparé (Ailincăi 2010 : 69). Par exemple, l'analyse didactique n'est pas la même pour tous les groupes d'apprenants, car elle justifie l'utilité et la pertinence de l'objet d'enseignement pour le cours pour le présent et l'avenir des élèves (Nieweler 2017 : 254). Il en va de même pour l'apprentissage extrascolaire, qui se concentre lui aussi sur un objet nécessitant cette justification, afin d'expliquer son importance pour l'enseignement et pour le cadre de vie des élèves. Enfin, étant donné que la préparation et la réalisation des activités d'apprentissage extrascolaire sont prises en charge par les enseignants internes de l'Institut français, ce sont ces mêmes enseignants qui doivent réaliser un plan de cours, tel qu'il est formulé par exemple par Klafki (2007 : 272). Cela n'est pas encore possible actuellement, car les informations recueillies par l'Institut français, à savoir le nombre d'élèves d'une classe ainsi que leur année d'apprentissage (A/350), ne suffisent pas pour réaliser une analyse didactique ou d'autres étapes du plan de cours, comme une analyse détaillée des conditions des élèves.

Quant à la préparation des élèves à l'école, l'Institut français n'accorde pas une grande valeur à cette phase, car les professeur·e·s ne reçoivent pas de matériel pour la préparation des élèves en avance à l'école (A/369). Cependant, Sauerborn et Brühne décrivent la préparation des élèves comme indispensable pour que les élèves puissent se faire une idée de la visite et de formuler des attentes concernant le thème (Sauerborn/Brühne 2009 : 89). Dillon et al. soulignent également qu'une préparation dans le bâtiment scolaire offre aux élèves des possibilités de développer leurs connaissances d'une manière qui enrichit les situations qu'ils·elles vivent quotidiennement en classe (Dillon et al. 2006 : 184). La décision de ne pas fournir de matériel préparatoire peut s'expliquer par le fait que les professeur·e·s choisissent un thème pour une raison précise, par exemple parce qu'ils·elles le traiteront en classe et qu'ils·elles savent donc ce que contient cet atelier. Néanmoins, les thèmes proposés par

l'Institut français font partie de grands complexes thématiques. Par exemple le thème de la francophonie ne peut pas être traité dans son ensemble en deux ou trois heures, ce qui est la durée indiquée de l'atelier. C'est la raison pour laquelle une précision de l'Institut français sur ce qu'ils traiteront exactement faciliterait la préparation scolaire. Toutefois, le dépliant de l'Institut français, qui se trouve en annexe de ce mémoire fait la promotion d'offrir « pour vos élèves un programme sur mesure » (annexe). Il n'est pas possible de répondre dans ce mémoire à la question de savoir dans quelle mesure cela peut être mis en œuvre avec les informations recueillies. Néanmoins, la demande d'une professeure de limiter le thème concernant les régions de France proposé par l'Institut français à la Provence a été mise en œuvre (A/547). C'est pourquoi on peut supposer que la consultation des informations qui viennent d'être mentionnées et l'indication du thème sont suffisantes pour que l'Institut français puisse parler d' « un programme sur mesure » (annexe).

Néanmoins, l'abandon de la mise à disposition de matériel préparatoire pour les professeur·e·s ne semble pas être une décision irrévocable. En effet, l'interviewée, en réponse à la question de l'offre de matériel préparatoire, refuse dans un premier temps de le faire, mais cette question conduit à une réflexion d'un éventuel changement : « Sinon sur le plan pédagogique/ et du coup ça me fait réfléchir » (A/369). Les résultats de Klaes et Welzel montrent que du matériel préparatoire est demandé par les professeur·e·s (Klaes/Welzel 2006 : 240). Les réponses à la question ouverte de leur étude par questionnaire sur l'utilisation des lieux d'apprentissage extrascolaire du point de vue des professeur·e·s indiquent que ces derniers seraient intéressés de recevoir du matériel de préparation : « Was das Vorbereitungsmaterial betrifft, erwarten die Lehrkräfte allgemeine Informationen, Spezielles für die Durchführung des Besuchs, allgemeine Unterrichtsmaterialien zum Thema und organisatorische Hinweise » (Klaes/Welzel 2006 : 240). Bien que les résultats de cette étude se réfèrent aux matières scientifiques, on peut supposer que cette demande concerne également les langues étrangères parce que la réalisation d'une visite dans le cadre de ces matières nécessite aussi les conditions générales susmentionnées. Comme il n'existe pas encore à l'Institut français de matériel préparatoire distribué aux classes inscrites, on peut supposer qu'il s'agit d'un manque de communication entre l'école et le lieu extrascolaire.

### **9.2.2 Le déroulement**

Cette catégorie décrit la réalisation de l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français.

#### **9.2.2.1 Description**

Une visite à l'Institut français commence le plus souvent par la visite de la médiathèque, accompagnée d'un Escape Game (A/435). Puis, les élèves se rendent dans une salle de cours

où des activités sont réalisées en fonction du thème défini au préalable (A/432). La réalisation n'est pas toujours accompagnée par le·la professeur·e de la classe (A/651).

Quant à la mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire en dehors de l'Institut français, l'interviewée décrit le déroulement de l'offre *Frankreich in Wien* (A/116). Au cours de cette visite, des lieux culturels et culinaires en rapport avec la France sont visités, comme le quartier français, le lycée français, le Studio Molière, les boutiques françaises dans la Servitengasse, la Mercerie et la librairie Hartlieb (A/119-122). En outre, l'Institut français propose une visite ludique de l'Ambassade de France à Vienne (A/378). La mise en œuvre de l'apprentissage extrascolaire y est accompagnée entre autres d'un dossier pédagogique que chaque élève reçoit à l'Ambassade de France à Vienne (A/380). Dans ce document se trouvent des questions auxquelles les élèves répondent au cours de la visite (A/380).

#### **9.2.2.2 Discussion**

La visite de l'Ambassade de France à Vienne ainsi que l'offre *Frankreich in Wien* correspondent à la définition de l'apprentissage extrascolaire de ce mémoire, car ces visites sont préparées et réalisées par l'Institut français même si l'apprentissage extrascolaire se passe à l'extérieur du bâtiment. En effet, selon la définition de ce mémoire, l'apprentissage extrascolaire peut avoir lieu lorsqu'on quitte le bâtiment scolaire et qu'une situation d'apprentissage dans ce lieu et en lien avec ce lieu dans le cadre de la classe se produit. Cela signifie que des lieux qui ne se considèrent pas eux-mêmes comme des lieux d'apprentissage extrascolaire peuvent être visités si la visite est didactisée.

Avec l'Ambassade de France à Vienne (A/378), les ateliers thématiques à l'Institut français (A/432) et les lieux visités dans le cadre de *Frankreich in Wien* (A/116), l'apprentissage extrascolaire se déroule dans le bâtiment de l'Institut français, en dehors de celui-ci et même dans l'espace virtuel en jouant à des jeux sur la Culturethèque. Il s'agit de trois possibilités de mise en œuvre qui se déroulent différemment et qui permettent une approche différente de la langue française. La mise en œuvre du programme de ces offres révèle des différences dans la réalisation de l'apprentissage extrascolaire selon le lieu choisi. Comme les méthodes utilisées varient d'un lieu à l'autre, la thèse de Baar et Schönknecht se confirme, selon laquelle la diversité des lieux d'apprentissage s'accompagne d'une multitude de méthodes et de principes didactiques (Baar/Schönknecht 2018 : 70). Cela veut aussi dire que l'apprentissage extrascolaire peut être perçu différemment en fonction du lieu choisi. Lorsque l'on entre à l'Institut français, on est entouré de la langue française, car les objets qui s'y trouvent proviennent des pays où on parle le français et les employés s'expriment en français. Si l'on reste dans le bâtiment scolaire, c'est le·la professeur·e qui représente la langue française à

l'école et l'apporte ainsi dans la salle de classe et non les élèves qui entrent dans un lieu où cette langue est ancrée de manière fixe par les objets qu'on y trouve et par les personnes qui y travaillent.

Ainsi, on retrouve à l'Institut français deux des trois offres que Park, Reichenbach et Schmidt citent pour interagir avec les objets présents dans un lieu d'apprentissage extrascolaire. Des « offres didactiques de médiation culturelle à structure plutôt fermée et standardisée, (généralement) » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) se révèlent ici, car dans le cadre de cette offre, on fait des expériences qui se distinguent de celles vécues à l'école (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27). Même si Park, Reichenbach et Schmidt ne concrétisent pas les caractéristiques distinctives, la différence entre les possibilités scolaires et extrascolaires à l'Institut français se manifeste à travers le mouvement dans l'espace. En effet, le choix des lieux se répercute également sur les méthodes choisies, car l'enseignement orienté vers l'action se déroule différemment selon les lieux en raison des conditions locales. Autrement dit, il existe une différence dans l'apprentissage extrascolaire en fonction du mouvement dans l'espace. Par exemple, l'Escape Game ne peut pas être réalisé lors de l'offre *Frankreich in Wien* tandis qu'un niveau de mouvement aussi élevé que celui permis dans le cadre de *Frankreich in Wien* n'est pas réalisable à l'Institut français. Cela montre aussi que la langue française n'est pas seulement pratiquée dans un établissement spécialement construit pour l'enseignement d'une langue étrangère, mais aussi dans les lieux de la vie quotidienne, comme par exemple la librairie Hartlieb qu'on visite dans le cadre de *Frankreich in Wien*.

Le type d'offre mentionné par Park, Reichenbach et Schmidt nommé « La visite guidée d'institutions culturelles et le suivi de représentations » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) se manifeste également à l'Institut français parce qu'une visite guidée est effectuée aussi bien lors de l'offre *Frankreich in Wien* que dans le bâtiment de l'Ambassade de France à Vienne. Cependant, dans les deux cas, l'apprentissage extrascolaire ne se limite pas à la réception, car des « parties interactives » (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27) sont intégrées ce qui est caractéristique de ce type d'offre (Park/Reichenbach/Schmidt 2015 : 27).

Le fait que les professeur·e·s ne doivent pas accompagner leurs élèves pendant l'apprentissage extrascolaire (A/651) montre également que les enseignants internes disposent des compétences linguistiques, des compétences didactiques et méthodologiques nécessaires pour gérer une classe. Cela est également confirmé dans le dépliant, qui indique que l'Institut français « organise à la demande, des séances d'immersion en français, animées par des professeur·e·s francophones formé·e·s en français langue étrangère » (annexe). Le fait que l'interviewée soit convaincue que le personnel enseignant·e puisse mettre en œuvre ces

compétences, se manifeste par le fait que l'interviewée leur attribue, à travers le verbe *débrouiller*, une compétence qui se rapporte à l'action autonome : « //On// laisse les élèves avec nos profs. Ils sont dans une salle de classe et ils se débrouillent. Les élèves se débrouillent. Le prof se débrouille » (A/656). Dans l'étude menée par Schmidt, di Fuccia et Ralle, 82% des 187 enseignants interrogés déclarent qu'un accompagnement compétent est indispensable à la réussite de l'apprentissage extrascolaire (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 367). Par conséquent, qualifier les enseignants internes de l'Institut français d'équipe compétente est une condition essentielle, requise par les professeur·e·s et exigée par l'Institut français.

### **9.2.3 Le suivi**

Toutes les activités qui ont lieu après la réalisation de l'apprentissage extrascolaire appartiennent à cette catégorie.

#### **9.2.3.1 Description**

A l'Institut français, on fait « très peu » (A/603) à ce sujet et ce que l'interviewée entend par suivi ne concerne que l'évaluation de la visite (A/622). Sinon, il n'y a pas de suivi à l'Institut français (A/623). Il n'y a pas de formulaire à remplir par les professeur·e·s, mais l'interviewée a abordé ce sujet avec une collègue quelque temps avant l'interview, en vue d'établir un questionnaire (A/604). Dans la forme sous laquelle le feedback a eu lieu jusqu'à présent, qu'elle ne précise pas, le feedback a été exclusivement positif (A/606). Ce feed-back porte en général sur la satisfaction des professeur·e·s (A/616). A l'avenir, seul un questionnaire « qui soit pertinent » (A/608-609) et bien réfléchi serait envisageable, car l'interviewée redoute sinon des plaintes (A/611). En principe, elle refuse les feedbacks, car l'analyse de ceux-ci prend beaucoup de temps (A/607). Toutefois, elle considère le gain d'expérience comme un avantage (A/607).

Un feedback de l'Institut français sur la classe, n'existe pas non plus officiellement (A/613-614). Il y a seulement un échange entre l'interviewée et le personnel enseignant de l'Institut français (A/613-614) où l'interviewée se renseigne sur le contenu du cours et le niveau de langue des élèves (A/616).

En ce qui concerne le feedback des élèves, l'interviewée décrit une situation qui s'est produite en ligne après la visite d'une classe. Des élèves ont laissé des commentaires sur Google à propos de l'Institut français (A/765). Ces commentaires étaient « désobligeants sur nous » (A/759) et « vulgaire[s] » (A/767). Après s'en être rendu compte, les employés de l'Institut français se sont adressés au·à la professeur·e des élèves pour savoir ce qui ne convenait pas (A/771-772). L'un des commentaires a été supprimé et l'interviewée espère que les personnes concernées sont conscientes des conséquences qu'un tel commentaire peut avoir pour l'Institut français (A/777).



### 9.2.3.2 Discussion

Le suivi effectué par l'Institut français porte exclusivement sur l'évaluation du déroulement (A/622). Cependant, il ne s'agit pas d'une phase obligatoire (A/616) ce qui fait que le feedback n'est pas toujours donné. Même s'il n'est pas obligatoire de donner un feedback, l'interviewée reçoit tout de même des retours de son personnel (A/613-614) et des professeur·e·s (A/606). Elle reçoit ainsi différents points de vue sur une situation, mais il serait indispensable de mettre en place une fiche d'évaluation. Comme l'interviewée accorde de l'importance au suivi en disant que « c'est important le feed-back » (A/610), tout en reconnaissant que les analyses qui en résultent prennent trop de temps (A/608), il est clair que c'est le facteur temps qui réduit actuellement le suivi au minimum. Les analyses décrites par l'interviewée comme prenant beaucoup de temps le sont parce qu'elles donnent un aperçu complet de ce qui s'est passé, en supposant que les fiches d'évaluation soient établies de manière appropriée pour modifier la préparation et le déroulement.

Toutefois, le feed-back se fait sans instrument de collecte d'opinions à l'Institut français (A/616). Pour tirer profit du feedback, il serait mieux d'inclure un instrument de collecte d'opinions dans le suivi. Comme de nombreuses personnes répondent ainsi aux mêmes questions, il est possible de voir à quelle fréquence une caractéristique est représentée (Reinders/Ditton 2015 : 49). On peut alors en déduire ce qui est utile pour un gain des connaissances et ce qui ne fonctionne pas (Reinders/Ditton 2015 : 49). En effet, ce ne sont pas seulement les cours à l'école qui nécessitent un suivi, mais aussi les cours dans un lieu d'apprentissage extrascolaire. Plus précisément, il est également essentiel que les enseignants internes le fassent aussi. La question se pose également de savoir si le feedback, tel qu'il existe actuellement à l'Institut français sous une forme non formalisée (A/616), c'est-à-dire à l'oral, est suffisant pour assurer le suivi. Même si la littérature consultée pour le mémoire ne mentionne pas le suivi du point de vue des directeur·rice·s des lieux d'apprentissage, l'exigence de Klein concernant le suivi effectué par les professeur·e·s à l'école peut également être utilisée pour les enseignants de l'Institut français. Klein soutient que les professeur·e·s doivent analyser si les objectifs d'apprentissage, qui ont été fixés dans le cadre de la préparation, sont atteints. Il ajoute qu'une évaluation axée sur les aspects sociaux, le développement de connaissances et la méthodologie est également appropriée (Klein 2010 : 64). Suivant cette idée, une intégration de ces aspects dans le suivi serait également envisageable pour les directeur·rice·s de lieux d'apprentissage extrascolaire, car les idées que les enseignants internes ont sur le déroulement de l'apprentissage extrascolaire ne correspondent pas nécessairement à la réalité. Cela signifie qu'il faut un recueil de feedback qui intègre les aspects qui viennent d'être décrits. Si le feed-

back continue à se faire uniquement oralement, sans aucun point de repère, une image déformée de la réalité peut apparaître. Il est donc possible de distinguer ce qui a marché de ce qui n'a pas marché. Si, par exemple, les élèves n'ont pas réussi à réaliser un jeu comme l'enseignant·e de l'Institut français l'avait prévu, il se peut que cet enseignant·e l'attribue soit à un niveau de langue trop élevé, soit à un manque d'intérêt. Ce qui a convenu et ce qui n'a pas convenu ressort ainsi de manière différenciée d'un instrument de collecte d'opinions qui porte séparément sur les aspects décrits par Klein (2010 : 64).

Il ne ressort pas de l'interview si le formulaire de feed-back que l'interviewée envisage de concevoir concerne également les élèves. Le feedback donné par les professeur·e·s (A/606) et par le personnel (A/613-614) ne répond pas aux exigences d'un suivi détaillé, utile pour les visites futures, étant donné que les élèves sont au centre et que les professeur·e·s ne sont pas toujours présents lors du déroulement (A/651). Sauerborn et Brühne soulignent également que le·la professeur·e n'a pas toujours un contrôle total sur les actions des élèves (Sauerborn/Brühne 2009 : 69). Cela montre également que même si le·la professeur·e est présent·e en permanence dans le lieu où se déroule l'apprentissage extrascolaire, il ne peut pas toujours observer tout ce qui se passe chez chaque élève et ne peut donc pas le vivre de la même manière que les élèves, car il assume un rôle extérieur. Si les élèves reçoivent un formulaire de feed-back, il devrait contenir des questions différentes de celles posées aux professeur·e·s ou aux enseignants internes, car les élèves vivent l'apprentissage extrascolaire d'un autre point qu'eux. Un questionnaire destiné aux élèves permettrait de réfléchir aux différentes activités d'apprentissage extrascolaire, en mettant l'accent sur les connaissances individuelles acquises. Ainsi, ce questionnaire permettrait de déterminer du point de vue des élèves quelles activités ont atteint et quelles activités n'ont pas atteint l'objectif visé par l'enseignant·e interne. Arendt (2017 : 216) souligne que les opinions des élèves doivent être prises en considération dans le processus d'apprentissage extrascolaire, de sa préparation à son suivi. Cela permet d'augmenter la motivation des élèves et d'obtenir en même temps un enseignement centré sur l'apprenant (Arendt 2017 : 216). Même si la thèse d'Arendt (2017 : 216) concernant la préparation et le suivi de l'apprentissage extrascolaire se réfèrent aux activités dans le bâtiment scolaire, ces thèses peuvent également être utilisées pour le suivi qui concerne le lieu d'apprentissage extrascolaire. La raison en est que les élèves vivent l'apprentissage extrascolaire d'un autre point de vue que les professeur·e·s ou les enseignants internes. Helmke l'illustre également en considérant le feedback des élèves comme une possibilité de rendre visible leur propre apprentissage, tandis que le·la professeur·e se fait une idée du processus d'apprentissage des élèves grâce au feedback des élèves (Helmke 2017 : 214). Par conséquent, ce sont surtout les

élèves qui peuvent juger si les activités réalisées correspondent à leurs intérêts et à leurs besoins. Il serait également conseillé d'utiliser le formulaire de feedback non seulement pour l'évaluation du déroulement, mais aussi pour l'évaluation de la préparation, car cela permettrait de déterminer ce dont les professeur·e·s ou les élèves auraient besoin, rétrospectivement, afin de profiter au maximum de l'apprentissage extrascolaire.

Même si l'interviewée indique qu'elle ne pose pas de conditions aux élèves (A/759), on peut se demander si des conditions concernant le comportement ne seront pas utiles suite à l'incident des commentaires sur Google. Même s'il ne s'agit que d'une seule et unique expérience (A/784), les élèves devraient savoir comment se comporter dans un lieu inconnu et comment se comporter à l'égard des personnes qui y travaillent. Amiel et Ferrerons constatent que les élèves doivent être familiarisés avec certaines règles de comportement avant de visiter le lieu d'apprentissage extrascolaire (Amiel/Ferrerons 2013 : 10). Daoust, Fortin et de Angelis exigent également le respect de la part des élèves envers le lieu d'apprentissage extrascolaire à chaque étape de l'apprentissage extrascolaire (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 24). Sauerborn et Brühne citent comme condition préalable des conditions socioculturelles, parmi lesquelles figurent le respect des formes de communication, des formes linguistiques et des tabous existants sur le lieu d'apprentissage extrascolaire afin de permettre un apprentissage extrascolaire sans contretemps (Sauerborn/Brühne 2009 : 54). On peut supposer qu'il s'agit des attentes non exprimées qui sont considérées comme acquises, car dans la littérature, il est souvent fait référence au fait que ce sont les professeur·e·s qui préparent les élèves sur le plan comportemental (Daoust/Fortin/de Angelis 2019 : 24 ; Amiel/Ferrerons 2013 : 10 ; Dupont 2010 : 110). Ce sujet doit être abordé en classe, car un lieu d'apprentissage extrascolaire se fait connaître entre autres grâce aux recommandations, ce qui signifie que des critiques négatives peuvent inciter des professeur·e·s intéressés à ne pas réaliser l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français.

### **9.3 Le lien entre le lieu extrascolaire et d'autres institutions**

Cette catégorie aborde le rapport entre l'Institut français et l'apprentissage qui se déroule ailleurs.

#### **9.3.1.1 Description**

En plus de la définition déjà mentionnée dans le cadre de la première catégorie de ce chapitre, l'interviewée définit l'apprentissage extrascolaire comme un ajout à l'apprentissage scolaire : « Je pense que c'est plus un complément. Ce qu'on peut proposer c'est justement un complément qui ne peut peut-être pas se faire dans l'établissement scolaire si facilement » (A/591). L'apprentissage scolaire est pour elle une forme d'apprentissage qui ne fonctionne pas

à l'Institut français (A/55). Au contraire, l'apprentissage du français doit s'y concentrer sur la pratique, c'est-à-dire ne pas apprendre mais faire (A/57). À l'inverse de l'école, le lieu d'apprentissage extrascolaire n'attribue pas de notes, ce qui, selon la personne interviewée, laisse plus de liberté aux élèves (A/76). La réalisation de cette différence est l'objectif principal de l'Institut français (A/153-154).

L'interviewée mentionne également des coopérations entre les lieux d'apprentissage extrascolaires (A/738). En considérant le scolaire et l'extrascolaire comme complémentaires, il en résulte « de la coopération éducative » (A/151) et « de la coopération linguistique » (A/363). La directrice a également pris en charge une demande d'une HAK pour la recherche d'entreprises françaises (A/524). Par ailleurs, l'Institut français coopère avec l'Ambassade de France à Vienne où les enseignants de l'Institut français proposent également des activités d'apprentissage extrascolaire (A/143). La coopération avec d'autres lieux d'apprentissage extrascolaire se manifeste également par le fait que l'Institut français s'est proposé comme lieu où des élèves qui visiteront à Bruxelles peuvent faire une simulation de session parlementaire (A/515).

La coopération se manifeste également par le fait que les demandes de modification des offres de la part des écoles sont acceptées et mises en œuvre (A/357). Les nouvelles offres sont non seulement acceptées, mais des propositions de spécialisation de thèmes des ateliers thématiques aussi (A/547).

### **9.3.1.2 Discussion**

L'interviewée marque plusieurs fois une distance par rapport à l'apprentissage scolaire ce qui montre qu'elle voit une différence entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage extrascolaire (A/72). Par exemple, elle exprime une perspective négative sur l'apprentissage scolaire, en définissant ce dernier par des devoirs et en considérant les professeur·e·s comme un facteur pouvant influencer négativement la motivation pour l'apprentissage des langues étrangères (A/75). En considérant l'école comme un lieu « plus évaluant que neutre » (A/76-77) où le·la professeur·e donne des devoirs (A/75), il est clair qu'elle réfute la neutralité de l'école et le décrit comme un lieu étroit qui laisse peu de place aux élèves pour se développer. Elle représente ici une vision sur l'apprentissage scolaire qui sert en même temps à privilégier le lieu d'apprentissage extrascolaire. Sauerborn et Brühne établissent également une distinction entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage extrascolaire en considérant l'extraordinaire comme une caractéristique de l'apprentissage extrascolaire par opposition aux caractéristiques du cours régulier (Sauerborn/Brühne 2009 : 67). C'est-à-dire que l'interviewée, tout comme Sauerborn et Brühne (2009 : 67), décrit également l'apprentissage extrascolaire comme un

apprentissage qui présente d'autres caractéristiques que celles de l'apprentissage scolaire (A/153-154). Cela montre que la mise en évidence des différences est néanmoins liée à la définition de l'apprentissage extrascolaire. L'interviewée adopte ici une position similaire à celle d'Overwien (2008 : 128) et de Martinez (2015 : 145), car ces derniers décrivent également l'apprentissage scolaire comme un apprentissage formel, basé sur l'instruction, tandis que l'apprentissage extrascolaire est considéré comme informel (Overwien 2008 : 128 ; Martinez 2015 : 145). L'interviewée ne concorde donc pas totalement avec la définition de l'apprentissage extrascolaire telle qu'elle est utilisée dans ce mémoire, car l'apprentissage extrascolaire peut également comporter des éléments d'apprentissage formel. Par exemple, l'offre *Frankreich in Wien* (A/116) ainsi que la visite de l'Ambassade de France à Vienne (A/378), sont des activités qui présentent des éléments d'apprentissage formel car les élèves y suivent, au moins pour certaines parties de cette activité, l'enseignant·e interne dans le cadre d'une visite guidée.

De cette dichotomie entre l'extrascolaire, comme lieu neutre, et le scolaire, comme lieu exigeant, où les élèves seraient limités dans leur épanouissement par la réalisation de devoirs et la préparation d'examens (A/75-76), il résulte une revalorisation de l'apprentissage extrascolaire en décrivant l'apprentissage extrascolaire comme valorisant et en donnant ainsi indirectement à l'apprentissage scolaire la signification d'un espace non valorisant. Cette affirmation peut être considérée comme un argument publicitaire pour l'apprentissage extrascolaire, car elle vise à montrer que l'intégration de l'apprentissage extrascolaire permet de créer un lien positif avec le français. Le fait que l'intégration d'un apprentissage extrascolaire favorise la motivation des élèves et donc une attitude ouverte vis-à-vis de la matière est illustré par Klewitz (2010 : 43), Nowak (2016 : 3) et Riemer (2015 : 176). Pourtant, cette motivation n'est pas simplement due à l'absence d'évaluation, ce que la personne interviewée suppose (A/76). Au lieu de cela, c'est la mise en pratique de la langue dans un environnement authentique qui souligne le sens de l'apprentissage d'une langue (Klewitz 2010 : 43). Cela signifie que la littérature attire également l'attention sur les différences, mais que celles-ci sont justifiées différemment.

En renforçant la négation avec *pas du tout* en ce qui concerne le scolaire dans le lieu d'apprentissage extrascolaire, il est clair que la directrice veut s'en démarquer clairement : « En fait, on a essayé le scolaire et le scolaire ça ne fonctionne pas du tout » (A/69). De plus, son refus se manifeste par l'accentuation de *pas*. Le fait qu'il y ait autant d'intonations, que ce soit deux fois sous forme phonétique en quatre phrases relatives au domaine scolaire ou une fois

sous forme de contenu, montre que l'apprentissage extrascolaire ne peut pas être assimilé à l'apprentissage scolaire selon l'interviewée.

Malgré la délimitation, il existe une coopération entre l'Institut français et le lieu scolaire. Cela montre que l'interviewée ne pense pas que l'apprentissage extrascolaire se caractérise par un apprentissage sans où contre l'apprentissage à l'école, comme le souligne aussi Thomas (Thomas 2009 : 285). La coopération se manifeste entre autres lorsque l'interviewée cite un lycée proposant de réaliser l'apprentissage extrascolaire soit à l'Institut français, soit dans le bâtiment scolaire (A/173). La coopération se caractérise donc par une négociation, dans laquelle les deux parties participent. Proposer signifie donc aussi laisser des possibilités à l'autre et ne pas tout décider seul. En même temps, cela signifie aussi révéler ce dont chaque partie a besoin pour elle-même. Autrement dit, les professeur·e·s connaissent leurs élèves et savent donc mieux que quiconque ce dont leurs classes ont besoin. Ce regard dans les salles de classe des écoles aide l'Institut français à mieux construire des offres d'apprentissage adéquates. Étant donné que des processus différents sont attribués aussi bien au lieu d'apprentissage extrascolaire qu'au lieu d'apprentissage interne, ils sont interdépendants, ce que Nunan et Richards décrivent comme une relation réciproque : « There is a need to integrate classroom-based learning with out-of classroom learning since both support each other » (Nunan/Richards 2015 : XV). Comme l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère ne peut pas être réalisé sans un apprentissage en classe, ce qui a déjà été démontré dans le deuxième chapitre de ce mémoire, il est clair que les deux se conditionnent mutuellement.

En décrivant l'Albertina comme un lieu où travaille « un guide qui est super » (A/738) il devient clair que les lieux d'apprentissage extrascolaires ne travaillent pas exclusivement en concurrence les uns avec les autres, mais qu'ils s'entraident également. Il n'y a pas seulement une coopération entre l'école et le lieu d'apprentissage extrascolaire, mais aussi entre les lieux d'apprentissage extrascolaire, ce qui montre que la transmission du patrimoine linguistique et culturel est au premier plan de ces lieux. En même temps, l'interviewée adopte une position de médiateur par rapport à d'autres lieux extrascolaires, en donnant entre autres des conseils sur les endroits où l'on peut manger des pains au chocolat à Vienne (A/121-122). Le fait que les professeur·e·s s'adressent à des institutions comme l'Institut français pour demander d'autres conseils de lieux permet de créer un réseau de lieux d'apprentissage extrascolaires qui se complètent mutuellement.

Les suggestions pour de nouvelles offres ou pour des spécialisations à partir de thèmes déjà proposés sont les bienvenues, ce qui s'exprime par le fait qu'elle « trouve ça génial » (A/548). Il est donc clair que du côté de l'Institut Français, une coopération est souhaitée, qui sert entre

autres aussi à soutenir l'autre partie. Par exemple, la proposition de visiter également l'Albertina (A/738) est utile pour l'école, afin de découvrir plus de lieux d'apprentissage extrascolaires. D'autre part, la proposition d'une HLW de se limiter à une seule région de France (A/357), est également utile pour l'offre future de l'Institut français afin d'élargir son programme en le précisant en même temps par la spécialisation sur une région. Schmidt, di Fuccia et Ralle affirment qu'une coopération facilite la préparation organisationnelle du·de la professeur·e (Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011 : 365). Ceci peut également s'appliquer à l'Institut français, car le fait de communiquer les besoins des écoles facilite la préparation des enseignants de l'Institut français. Cela aide à mieux délimiter le sujet à traiter dans le cadre de la réalisation de l'apprentissage extrascolaire.

En soulignant à haute voix que l'Institut français a reçu cette année pour la première fois une demande d'une HAK (A/357), on voit clairement les conséquences de la faible mention de l'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement des langues étrangères dans le programme scolaire des BHS, et donc aussi des HAK.<sup>9</sup> Étant donné que ce sont surtout les AHS qui fréquentent l'Institut français (A/60) et que l'apprentissage extrascolaire est plus souvent mentionné dans ce programme scolaire que dans celui des BHS, on observe que cette faible présence dans le programme scolaire a des répercussions sur le recours aux offres extrascolaires dédiés au français. Même si les BHS sont spécialisés dans la préparation à certaines professions, les langues étrangères jouent également un rôle important dans ces types d'école car il est difficile de se préparer à la vie professionnelle sans lien avec la pratique. C'est la raison pour laquelle les élèves d'une BHS ont également besoin d'un apprentissage extrascolaire de la langue étrangère. On voit donc ici que l'apprentissage de la langue et l'orientation professionnelle peuvent aussi être liés.

L'interviewée ajoute la phrase suivante après la discussion quant à la gestion des demandes spécialisées qui ne correspondent pas tout à fait au programme : « Du coup il faut que je réfléchisse » (A/524). Cette phrase montre que l'Institut français est prêt à intégrer des nouveautés et à répondre individuellement aux demandes et ne s'en tient pas seulement à son programme. Étant donné que la HAK et la HLW sont des écoles qui préparent leurs élèves, entre autres, aux professions économiques et offrent donc, en plus de la formation générale, une formation spécialisée (BMBWF 2018b ; BMBWF 2018c), le français est appris entre autres pour pouvoir utiliser cette langue dans le cadre professionnel. Pour que cela soit possible, il faut

---

<sup>9</sup> L'analyse de la présence de l'apprentissage extrascolaire dans les programmes scolaires se trouve dans le quatrième chapitre de ce mémoire. Cela signifie que les remarques suivantes sur la fréquence d'apparition de l'apprentissage extrascolaire dans ces documents se réfèrent aux résultats du quatrième chapitre.

quitter la salle de classe non pas à la fin du parcours scolaire, mais déjà au cours de celui-ci. Le programme scolaire étant considéré comme la base de tout enseignement, il est donc nécessaire de modifier ce document, car les résultats de l'interview montrent clairement les conséquences de sa faible mention. Les professeur·e·s des BHS ont moins recours à cette offre que ceux des AHS, car le programme scolaire des BHS accorde peu d'importance à ce type d'apprentissage dans l'enseignement des langues étrangères ce qui se manifeste par la faible mention de l'apprentissage extrascolaire dans ce document.

## **9.4 Le personnel pédagogique**

Ce chapitre porte sur le personnel qui assure l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français. Plus précisément, il s'agit de mettre en lumière ces personnes et les exigences auxquelles elles correspondent, leurs connaissances et leur rôle au sein de l'Institut français.

### **9.4.1.1 Description**

L'interviewée remarque qu'elle ne peut pas indiquer dans ses offres d'emploi qu'elle recherche du personnel dont le français est la langue maternelle (A/210). Pourtant, les enseignants de l'Institut français sont de langue maternelle (A/217). Elle considère cela comme un avantage et une attente à satisfaire de la part des clients (A/218). Elle cite l'exemple d'une ancienne enseignante de langue roumaine qui ne répondait pas à « ce que cherchent les gens » (A/220).

L'activité des enseignants internes n'est que rarement évaluée par le biais d'une observation parce qu'il est supposé que les enseignants internes exercent leur activité de manière satisfaisante, étant donné qu'il s'agit des personnes qui ont suivi une formation s'enseignement du FLE ou DAEFLE (A/277).

L'activité à l'Institut français est décrite par l'interviewée comme « énormément de travail » (A/474) pour les enseignants internes. Quant à l'interviewée elle-même, l'absence de formation continue pose des problèmes : « [P]our moi c'est un réel souci, c'est-à-dire pour l'instant il n'y a pas vraiment de formation continue sauf évidemment celle qu'on fait. [...] La formation des professeur·e·s c'est leur formation de base, c'est-à-dire il faut avoir un master FLE » (A/251). Un master DAEFLE est également accepté, car cette formation est aussi centrée sur le Français Langue Étrangère et elle est surtout orientée vers la pratique (A/253).

Certains enseignant·e·s sont spécialisés parmi le personnel enseignant (A/389). L'interviewée évoque une spécialisation à propos d'un enseignant interne qui s'intéresse à la bande-dessinée et qui la présente donc aux classes (A/429-430). Un enseignant interne adore jouer à la pétanque avec les élèves (A/437) tandis qu'une autre a développé l'Escape Game pour la bibliothèque (A/414). Cependant, l'offre était tellement demandée qu'elle ne pouvait plus la réaliser seule. L'interviewée décrit le faible nombre de professeur·e·s : « [O]n n'a pas



beaucoup de moyens HUMAINS. Notre grand problème ce sont les moyens humains » (A/419). Enfin, elle précise que « [s]ans professeurs il n’y aura pas de cours de français voilà » (A/890-891).

#### **9.4.1.2 Discussion**

Le fait que l’interviewée renonce à embaucher des locuteurs dont le français n’est pas la langue maternelle apparaît entre autres en regardant le dépliant de l’Institut français. Les enseignants internes y sont décrits comme des « professeurs francophones » (annexe). Ainsi, la réponse de la personne interviewée correspond à « [l]a demande sociale actuelle » (Derivry-Plard 2011 : 36). Elle « valorise les enseignants de langues de “langue maternelle” ou “natif” et les enseignants qui recherchent des clients vont également utiliser ces qualificatifs comme argument supplémentaire » (Derivry-Plard 2011 : 36). En favorisant les locuteurs qui parlent le français comme langue maternelle, l’interviewée ne correspond pas à la position actuelle des études menées sur l’enseignement et l’apprentissage des langues étrangères. Davies (2003 : 48) explique qu’une préférence ne doit pas être considérée comme correcte sans exception et Derivry-Plard l’a également illustré en comparant les élèves qui apprennent avec une personne qui parle une langue comme langue maternelle natif et ceux qui apprennent avec une personne dont la langue maternelle ne correspond pas à la langue enseignée. Ce sont les seconds qui avaient de meilleurs résultats (Derivry-Plard 2006 : 14). Cela ne signifie pas que le deuxième groupe mentionné fait moins d’erreurs grammaticales, mais qu’ils ont une approche différente parce qu’ils sont des « apprenants de langue eux-mêmes » (Hu 2017). La différence peut être expliquée par le fait qu’ils « comprendraient mieux la mentalité des apprenants et se préparaient mieux, en les anticipant, des difficultés que ceux-ci rencontreraient dans leur apprentissage » (Hu 2017). Cela veut dire que les personnes qui utilisent la langue enseignée comme langue maternelle n’ont pas forcément de meilleures compétences linguistiques que les personnes qui apprennent une langue en tant que langue étrangère. Derivry-Plard propose donc de renoncer à une division en deux parties. Au lieu de cela il faut « construire une nouvelle légitimité ancrée sur des “compétences” d’enseignement et d’éducation en langues-cultures » (Derivry-Plard 2011 : 41). Toutefois, la personne interviewée ne semble pas être d’accord avec ce constat parce qu’elle décrit une ancienne professeure de langue roumaine comme ne répondant pas aux exigences des clients (A/219-220). Par conséquent, elle place la maîtrise de la langue au-dessus des connaissances pédagogiques et didactiques du personnel parce qu’elle rapporte l’inadéquation d’un candidat à la langue et considère ce critère comme un critère d’exclusion.

Il s’avère qu’il faut du personnel formé afin de pouvoir se fier à lui, car la personne interviewée ne peut pas assister à toutes les activités d’enseignement pour en vérifier la qualité

(A/185). Une formation pertinente est donc considérée comme une condition préalable : « [I]ls sont formés, ils savent ce qu'ils font, sinon ils ne seraient pas là » (A/397). Par conséquent, il n'existe pas de vérification des connaissances car l'interviewée considère que la formation de FLE est une preuve suffisante pour gérer l'offre de manière adéquate et compétente (A/397). Cependant, on peut se demander si une formation en FLE ou DAEFLE est suffisante pour maîtriser et mettre en pratique les principes de l'apprentissage extrascolaire, étant donné qu'il s'agit d'une didactique qui ne correspond pas toujours à la didactique en classe. Le fait que des enseignants internes titulaires du DAEFLE travaillent également à l'Institut français et que cette formation est orientée vers la pratique (Université Bordeaux Montaigne s. d.), assure que l'apprentissage du français à l'Institut français corresponde à l'un des critères de l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère, à savoir la pratique de la langue. Toutefois, ce n'est pas le seul aspect qui constitue l'apprentissage extrascolaire. Certes, l'enseignement à l'Institut français doit être planifié de la même manière que dans le bâtiment scolaire, car ce type d'enseignement suit aussi les différentes phases de la préparation de l'enseignement, comme cela a déjà été illustré dans ce mémoire à l'aide du modèle de Klafki (2007 : 272). Cependant, dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire, l'enseignement centré sur les élèves et l'enseignement orienté vers l'action est centrale, comme le montre le troisième chapitre de ce mémoire. Cela a également pu être confirmé pour l'Institut français, comme nous avons pu le voir dans la description et la discussion de la première catégorie. Étant donné que les différences entre l'apprentissage scolaire et l'apprentissage extrascolaire ne sont pas seulement présentés dans la littérature consultée pour ce mémoire, mais aussi à l'Institut français, la question se pose de savoir si une formation en FLE ou DAEFLE est suffisante pour pouvoir mettre en œuvre de manière adéquate l'enseignement centré sur les élèves et l'enseignement orienté vers l'action, qui y est plus élevée que dans l'apprentissage scolaire. Enfin, il s'agit d'une formation qui se veut universelle comme le montre le programme proposé par l'Université Paul-Valéry Montpellier 3 : « Ces enseignements visent à développer des compétences théoriques et pratiques sur l'enseignement / apprentissage des langues et cultures » (Université Paul-Valéry Montpellier 3 2022). Les diplômés de cette matière, avec les compétences qu'ils ont acquises, correspondent à ce que, selon l'étude de Klaes et Welzel, les professeur·e·s attendent du personnel du lieu d'apprentissage extrascolaire. Ils attendent surtout des qualifications didactiques et une capacité d'adaptation aux besoins des élèves (Klaes/Welzel 2006 : 240). Cela signifie que les compétences acquises au cours de la formation FLE et DAEFLE sont également nécessaires. Cependant, comme il s'agit d'« une première sensibilisation aux spécificités de l'enseignement du français à des étrangers » (Université Paul-Valéry Montpellier 3 2022), cette

formation ne peut être considérée comme suffisante pour répondre aux exigences de l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère. Au contraire, des formations continues et complémentaires sont nécessaires.

Cela veut dire que l'on peut se demander dans quelle mesure il est judicieux de ne pas proposer de formation supplémentaire aux professeur·e·s (A/234), étant donné qu'une formation continue sur les nouvelles perspectives d'enseignement et d'apprentissage des langues étrangères est importante. Mayr et Neuweg décrivent le développement de l'expertise comme un processus qui ne s'achève pas à la fin des études, mais qui se poursuit également dans l'activité d'un·e professeur·e (Mayr/Neuweg 2009 : 115). La méta-analyse réalisée par Lipowsky montre que les connaissances didactiques et disciplinaires des professeur·e·s ont une influence sur la réussite à l'école (Lipowsky 2006 : 64). Bien que cette étude ne se réfère pas à l'apprentissage extrascolaire, les résultats sont également valables pour ce dernier, car les compétences didactiques, spécialisées et pratiques sont tout aussi importantes. En effet, l'apprentissage extrascolaire ne peut pas être considéré comme une activité de loisirs, car la visite de ce lieu d'apprentissage est effectuée pour apprendre (Baar/Schönknecht 2018 : 8). Cela veut dire que l'apprentissage extrascolaire est un apprentissage associé à l'enseignement qui se déroule dans le bâtiment et nécessite donc aussi des compétences didactiques, spécialisées et pratiques des professeur·e·s. Selon Lipowsky, les résultats empiriques qui montrent un lien entre l'action des professeur·e·s et le développement de l'apprentissage des élèves justifient la participation à des formations continues afin d'influencer positivement le développement de l'apprentissage (Lipowsky 2006 : 53). Il semble donc tout aussi pertinent pour les enseignant·e·s de l'Institut français de se former en continu, car le développement des compétences est un processus en constante évolution. Un master FLE ou DAEFLE n'est pas une spécialisation dans l'apprentissage extrascolaire, mais une formation générale à l'enseignement du Français Langue Étrangère. Cependant, le sens de l'absence de formation continue à l'Institut français est également remis en question par l'interviewée, comme en témoigne la question suivante : « Est-ce qu'on propose des formations ? Est-ce qu'on paye les professeur·e·s pour venir en formation ? » (A/236-237). En regrettant l'absence de formation continue pour le personnel de l'Institut français, l'interviewée montre qu'elle est intéressée par une actualisation des connaissances des professeur·e·s.

## **9.5 L'adaptation aux nouvelles circonstances**

Cette catégorie fait référence à l'impact de la pandémie COVID-19 sur l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français. Les situations décrites ici ne se rapportent pas au confinement,

mais à des périodes où l'école avait lieu, mais dans des conditions définies, comme des restrictions de contact.

#### **9.5.1.1 Description**

En raison des restrictions de voyage, la personne interrogée voulait proposer une offre à Vienne ou dans les environs qui puisse compenser le voyage en France car elle regrette que les élèves aient été privés de cette expérience en raison de la pandémie de COVID-19 (A/445). Avant la pandémie, l'Institut français proposait déjà une offre intitulée *Frankreich in Wien*, réservée aux adultes (A/93) et qui se déroulait en extérieur, avec des visites de lieux français à Vienne (A/93). La personne interrogée a décidé, suite à des demandes d'écoles, de proposer cette offre également aux classes afin que celles-ci puissent sortir de la salle de classe sous une certaine forme, pendant la période où l'enseignement en présentiel avait lieu mais où les visites n'étaient guère organisées en raison des restrictions de contact (A/378). Une autre modification du programme apparaît également dans la manière de mettre en œuvre des offres déjà existantes pour les classes parce que la présentation des résultats d'un atelier thématique focalisé sur la Provence a eu lieu en ligne (A/554).

Le nombre de demandes a augmenté au cours de la pandémie de COVID-19 ce que la personne interviewée attribue au besoin des classes de faire des sorties (A/175). Selon l'interviewée, l'Institut français est presque complet jusqu'en juin de cette année et des demandes ont déjà été faites pour l'année scolaire prochaine (A/176-177). Les BHS font désormais aussi plus souvent appel à leur offre, comme par exemple une HAK qui n'avait encore jamais fréquenté l'Institut français avant la pandémie de COVID-19 (A/355-356). Outre les effets de la pandémie de COVID-19 sur la demande, la personne interrogée décrit également le niveau de langue des élèves (A/803). Elle cite l'exemple des élèves d'une classe qui ont fréquenté l'Institut français avant la pandémie de COVID-19 et qui, après quelques années, ont à nouveau réservé une offre, mais dont le niveau de langue a diminué (A/805-806). La personne interviewée cite comme raison de ce déclin l'enseignement à distance, qui a des effets négatifs en particulier sur les personnes ayant un faible niveau de langue (A/809). D'autres conséquences sont visibles au niveau du personnel, car les enseignants internes se sont mis à la recherche d'un emploi ailleurs pendant la pandémie de COVID-19 ce qui a des répercussions sur leur disponibilité (A/892).

#### **9.5.1.2 Discussion**

La pandémie de COVID-19 est arrivée de façon imprévisible et a donc exigé de l'Institut français qu'il agisse de manière spontanée et flexible afin d'offrir une alternative aux élèves. En raison des restrictions de contact, les élèves se sont retrouvés encore plus rarement dans une

situation de contact authentique, car le BMBWF avait donné des directives précises : les séjours à l'étranger étaient uniquement possibles après avoir vérifié l'existence des dispositions d'hygiène sur place et lorsque les conditions d'annulation avaient été négociées avec les tour-opérateurs (BMBWF 2021). Ainsi, la première visite de cette HAK, n'est pas due aux incitations du programme scolaire, car la place accordée à l'apprentissage extrascolaire y est très faible ce qui a été expliqué dans le quatrième chapitre de ce mémoire mais il a fallu trouver de nouvelles possibilités pour mettre en pratique la langue française en raison de la mobilité réduite due à la pandémie de COVID-19. Comme ce sont les professeur·e·s qui ont donné à l'Institut français l'idée de proposer *Frankreich in Wien* aux classes (A/94-95), ce sont les professeur·e·s qui cherchaient des possibilités de mettre en pratique la langue française et qui ont demandé des offres qui ne s'adressaient pas à leur groupe cible. Enfin, on peut supposer que la mise en pratique des contenus d'apprentissage était toujours un besoin pendant la pandémie de COVID-19, comme le constatent Sauerborn et Brühne (2009 : 9). Si cette demande était auparavant satisfaite par des séjours à l'étranger, il fallait maintenant trouver des alternatives dans son propre environnement. Du côté de l'Institut français, des efforts ont été fait pour améliorer la situation des élèves : « [O]n peut essayer de proposer //quelque chose// » (A/816-817). L'utilisation du pronom *quelque chose* montre clairement que des réflexions ont été faites pour offrir aux élèves une compensation le plus rapidement possible après le début de la pandémie du COVID-19 et pour que leur formation linguistique et culturelle ne soit pas limitée par des conditions imprévues.

Malgré les restrictions de contact, l'Institut français a également fait des efforts afin de transférer les produits des élèves dans le bâtiment de l'Institut. L'interviewée cite par exemple des recettes provençales réalisées par les élèves sur la base du rendez-vous français proposé par l'Institut français (A/547). Les produits finaux ont été présentés par le biais d'une réunion en ligne (A/553-554), ce qui montre que l'Institut français a adapté ses concepts aux nouvelles conditions. Le fait que certains membres du personnel de l'Institut français aient été présents en ligne pour les résultats montre qu'ils ont essayé de créer une proximité avec les élèves en dépit de la distance spatiale.

Il est probable que la pandémie de COVID-19 ait été bénéfique pour l'Institut français. Le début de la crise ne l'a probablement pas été, étant donné que les visites à l'Institut français n'étaient pas autorisées et qu'il était difficile de financer le personnel enseignant interne en raison du manque de revenus (A/888). Cependant, comme les séjours à l'étranger n'étaient possibles que dans des conditions difficiles (BMBWF 2021) et que les visites dans la ville des élèves pouvaient être organisées plus facilement sous certaines conditions, les professeur·e·s

ont cherché des possibilités à proximité de l'établissement scolaire. La pandémie de COVID-19 a forcé les écoles à trouver d'autres moyens pour offrir aux élèves un enseignement authentique du français. Les professeur·e·s ont donc commencé à s'intéresser aux possibilités de pratiquer la langue à proximité de leur école. Par conséquent, l'Institut français a reçu plusieurs demandes, car il s'agit du seul lieu d'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement du français à Vienne qui se considère exclusivement comme tel. L'interviewée a déjà des demandes pour la prochaine année scolaire (A/205), ce qui est une surprise pour elle, comme le montre le fait qu'elle accentue le substantif *septembre* dans l'interview. Il est donc clair qu'avant la pandémie de COVID-19, la demande était moins importante qu'en 2022. En raison de la recherche d'alternatives pour l'enseignement du français à proximité, l'offre de l'Institut français a été plus souvent sollicitée et s'est fait connaître davantage. Cela a permis aux élèves non seulement de pratiquer le français dans les environs de l'école, mais aussi de se familiariser avec les offres existantes dans leur propre ville. Le fait que l'offre *Frankreich in Wien* se déroule à l'extérieur (A/91) permet aux élèves de découvrir la ville dans laquelle ils·elles sont scolarisé·e·s sous un autre angle et de prendre conscience des lieux extrascolaires où la langue et la culture françaises sont présentes à Vienne.

Bien sûr, les élèves jouent un rôle essentiel dans l'existence de l'Institut français, mais le personnel enseignant de l'établissement joue également un rôle significatif : « Sans professeurs il n'y aura pas de cours de français voilà » (A/890). Cela signifie que l'offre de cette forme d'apprentissage nécessite en premier lieu du personnel qualifié pour la mettre en œuvre. L'apprentissage extrascolaire ne se fait pas tout seul, il doit être initié activement par des personnes formées à cet effet. Par conséquent, l'interviewée a dû faire face à plusieurs nouveaux défis en raison de la pandémie de COVID-19. D'une part, elle a ressenti le besoin de modifier les activités extrascolaires proposées aux élèves et, d'autre part, elle a dû s'assurer du maintien du personnel enseignant interne, car sans ce dernier, les activités ne peuvent pas avoir lieu. Ainsi, deux défis se sont rencontrés au cours de la pandémie et n'ont pu être relevés qu'ensemble.

## **9.6 Le Français Langue Étrangère dans le cadre de l'apprentissage extrascolaire**

Cette catégorie se concentre sur les actions entreprises à l'Institut français qui ne se concentrent que sur un élargissement des compétences linguistiques ainsi que des connaissances culturelles et qui se distinguent en même temps des actions qui peuvent être réalisées dans la salle de classe.

### 9.6.1.1 Description

Toutes les bandes dessinées qui se trouvent dans la médiathèque de l'Institut français sont francophones ou en allemand, les derniers étant des traductions de bandes dessinées françaises (A/673). La préparation de recettes françaises et l'apprentissage de vocabulaire en jouant des jeux comme la pétanque permettent également de fortifier les compétences linguistiques ainsi que les connaissances quant aux cultures qu'elle lie avec la France (A/439). En ce qui concerne les traditions françaises, elles sont toujours transmises et vécues de manière authentique à l'Institut français selon l'interviewée (A/689). L'interviewée cite ici la fête des mères, qui est célébrée à l'Institut français le jour où elle est célébrée en France (A/691) ou encore la galette des rois qu'on mange à l'Institut français le 6 janvier (A/692).

L'authenticité est aussi ce que les personnes apportent et mettent en œuvre dans l'apprentissage extrascolaire (A/96-97). Ce ne sont donc pas, selon l'interviewée, les objets qui transmettent l'authenticité : « [D]ans l'authentique je dirais ce ne sont pas des objets physiques. Ça va être dans les personnes qu'on peut inviter » (A/704-705). Parmi les personnes invitées, on trouve des auteur·e·s ou des chercheurs (A/708). Ils·Elles sont engagé·e·s afin de « montrer que [...] la langue et la culture françaises sont actives, authentiques, comme vous dites » (A/710-711). L'interviewée décrit l'Institut français comme une institution authentique, car elle s'efforce d'être actuelle dans les domaines « de langue et de culture » (A/663), grâce à des nouveautés, en réagissant aux demandes et en repensant son offre (A/666).

### 9.6.1.2 Discussion

Hallet souligne que la compréhension des cultures étrangères ne se produit que si l'on permet aux élèves l'utilisation et la réflexion des objets liés à ces cultures (Hallet 2015 : 64). Cela est rendu possible à l'Institut français par les bandes-dessinées. Étant donné qu'elles sont écrites par des auteur·e·s qui vivent dans des pays différents où le français est la langue officielle ou une des langues officielles, il s'agit d'un média qui peut être considéré comme un représentant des cultures francophones parce que les bandes-dessinées représentent surtout une part importante des ventes du marché du livre français.<sup>10</sup> Cependant, il ne s'agit pas seulement d'un représentant des cultures francophones parce que les bandes-dessinées contiennent également des représentations de ces cultures en raison des illustrations qu'on trouve dans ce média. Ainsi, les objets trouvés dans des lieux extrascolaires de langue étrangère ont une double fonction, qui ne se caractérise pas seulement, comme le suppose Hallet (2015 : 164), par les représentations qu'ils contiennent mais aussi par ses propres valeurs de représentant des cultures francophones.

---

<sup>10</sup> Selon une étude de GfK les bandes dessinées représentent en 2020 « 1 livre acheté sur 5 en France (18 % du marché en volume) » (GfK 2021).

Afin d'offrir aux élèves un accès aussi vaste que possible à la langue française et aux cultures qui y sont liées, il faut prévenir les défis linguistiques. On peut donc comprendre pourquoi certaines bandes dessinées ont été traduites en allemand. Même si la langue française est ainsi absente, ce sont les manières d'agir qui lui sont liées qui sont représentées dans une œuvre comme la bande dessinée qui représente les cultures francophones.

L'authenticité se manifeste aussi par des choses non matérielles, comme la célébration des fêtes (A/691-692) ou la confrontation avec des personnes francophones et françaises (A/704-705). L'échange avec ces personnes est authentique, car elles agissent avec la langue française aussi en dehors de ce contexte institutionnel parce qu'il s'agit d'auteur·e·s ou de chercheur·e·s francophones et français·e·s (A/708). Ainsi, il est clair que ce n'est pas la simple existence des objets que l'on trouve à l'Institut français, mais que l'authenticité s'installe lorsque la langue française est utilisée. En d'autres termes, ce n'est pas le lieu en soi qui garantit l'authenticité, mais les personnes qui agissent avec une certaine langue (Hufeisen 2015 : 72). Autrement dit, ce sont les acteurs qui sont responsables de la création de l'authenticité (Hufeisen 2015 : 72).

Le fait de célébrer l'Épiphanie telle qu'elle est célébrée en France (A/692) contribue également à l'authenticité parce que les élèves participent aux traditions françaises en assistant aux fêtes telles qu'elles sont célébrées en France. La tradition liée à cette fête, à savoir la dégustation d'une galette des rois, fait que les élèves ne portent plus seulement un regard extérieur sur les jours de fête célébrés en France, mais font partie d'un groupe auquel ils n'appartiennent pas normalement, car ces fêtes ne sont pas célébrées à ce point le jour concerné en Autriche. Les membres de ce groupe sont opposés à ceux de l'extérieur, ce qui donne aux élèves un sentiment d'appartenance car les traditions renforcent la cohésion de groupe (Götte 2013 : 26).

Le lien entre le contenu et la langue fonctionne également à travers le jeu de pétanque, en élargissant le vocabulaire autour de ce jeu et en découvrant les règles d'un jeu français (A/389). Si les élèves apprennent par exemple le nom des accessoires nécessaires pour le jeu de pétanque et les verbes utilisés pour les instructions de jeu, ils·elles ont non seulement appris comment jouer à ce jeu, mais ils·elles ont également enrichi leur lexique. Cela est également possible lors de la réalisation des recettes, comme cela a été fait par exemple avec la recette d'une pissaladière dans le cadre d'un rendez-vous français sur la gastronomie de la Provence (A/554), car les élèves enrichissent ainsi leur lexique dans le domaine de la cuisine et découvrent en même temps la cuisine française. Autrement dit, l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français permet entre autres des formes de communication authentique en renonçant



à la question du traitement de la langue ou du contenu. Gehring constate également ce lien pour l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères : « Fachrelevantes lexikalisches Material, monologische und dialogische Redemittel werden in einem authentischen Wirkungsfeld im Hinblick auf ihre kommunikative Kraft erfahrbar » (Gehring 2010 : 13). Cela signifie que les élèves apprennent le vocabulaire lié à la gastronomie dans un contexte, à savoir par la réalisation pratique de recettes. Au lieu de se contenter de parler de la gastronomie provençale, on la fait découvrir aux élèves. Ils·Elles peuvent ainsi toucher eux-mêmes les ingrédients qui sont typiques des plats provençaux et entrent ainsi en contact avec l'authenticité. Néanmoins, il s'agit toujours d'une préparation didactisée des plats, car les enseignants internes guident la réalisation des recettes en utilisant leurs connaissances en FLE. Il s'agit pourtant d'une activité qui produit de l'authenticité, car elle permet de « mettre la communication au service de l'action » (Puren 2006b : 80) parce qu'il s'agit de l'enseignement orienté vers l'action, ce que Puren décrit comme l'accès à l'authenticité : « [L]a perspective actionnelle ainsi conçue redonne de plein droit à l'enseignement/apprentissage scolaire une authenticité » (Puren 2006a : 38). Même si Puren ne se réfère pas ici à l'apprentissage extrascolaire, sa thèse peut également être utilisée pour l'apprentissage extrascolaire. Dans le cas de l'enseignement orienté vers l'action, l'élément central est en effet « un agir avec l'autre par la langue ou autrement [...] dans lequel les actes de parole ne sont qu'un moyen » (Puren 2006a : 37). Cela ne signifie pas que la langue étrangère n'a aucune importance dans l'apprentissage extrascolaire des langues étrangères, mais il s'avère que les lieux d'apprentissage extrascolaires permettent de montrer à quoi sert réellement la langue, à savoir la communication. En utilisant la langue dans des situations concrètes, comme ici lors de la préparation d'un repas, les élèves comprennent que l'apprentissage d'une langue étrangère ne sert pas comme une fin en soi. Cela peut sembler être le cas lors de l'enseignement à l'école, par exemple lorsque le vocabulaire est appris hors contexte. Cependant, en utilisant des objets des lieux d'apprentissage extrascolaires, les élèves comprennent comment la langue est utilisée dans des situations qui ne concernent pas en premier lieu la langue, mais qui servent à la réalisation d'autres objectifs, comme la préparation d'une recette. Si Puren ne l'explique pas pour l'apprentissage extrascolaire, la citation suivante peut néanmoins être utilisée comme illustration : « Ainsi, “passer une soirée chez de nouveaux amis” va certes impliquer de *se présenter*, mais cet acte de parole n'est qu'un moyen au service d'un des objectifs sociaux de la soirée, qui est de *faire connaissance* » (Puren 2006a : 37).

En associant l'authenticité à la mise à disposition d'offres actuelles (A/665), elle montre que l'authenticité ne se limite pas à l'invitation de personnes francophones et françaises ou à

l'utilisation d'objets qui sont en rapport avec l'espace francophone. Au lieu de cela, l'authenticité signifie suivre le changement et se rendre compte de ce qui est actuel en dehors de l'école et l'intégrer également dans les offres d'apprentissage. Enfin, il s'agit d'un apprentissage extrascolaire, ce qui signifie que le monde en dehors du bâtiment scolaire doit être pris en compte. Si les objets utilisés se réfèrent exclusivement au passé, l'apprentissage authentique de la langue française actuelle n'est pas possible. L'authenticité n'intervient donc dans l'apprentissage extrascolaire que si cet apprentissage correspond aux exigences actuelles du monde extérieur et ne se réfère pas aux périodes passées. Enfin, la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire doit également donner lieu à la familiarisation avec la mise en pratique de la langue française, ce qui ne peut se faire que si l'interaction vécue dans le lieu d'apprentissage extrascolaire correspond effectivement à la pratique en dehors du bâtiment scolaire. Cela signifie en même temps que seul un usage actuel de la langue française permet de transmettre des formes de comportement culturel. Enfin, la culture et la langue sont inséparables parce que la langue fait partie de la culture et la construit en même temps (Wawra 2016 : 380). La langue et la culture se conditionnent mutuellement et ne peuvent donc être transmises de manière actuelle que si la langue et la culture sont toutes deux en adéquation avec l'usage actuel en dehors du bâtiment de l'Institut français.

En résumé, ce chapitre a permis de mettre en évidence les points communs et les différences entre les attentes décrites dans la partie théorique de ce mémoire et l'apprentissage extrascolaire, à travers la description et la discussion des résultats de l'interview d'experts. A la fin de ce mémoire, ces résultats seront utilisés dans le cadre de la conclusion afin de répondre à la question de recherche qui est à la base de ce mémoire.

## 10 Abrégé de la partie empirique

Ce chapitre contient les principaux résultats de la partie empirique de ce mémoire. Après avoir précisé l'objectif de la partie empirique, les aspects pertinents de l'interview d'expert·e mené avec une personne travaillant à l'Institut français ont été décrits et discutés.

La personne interviewée décrit l'apprentissage extrascolaire comme un apprentissage qui se déroule à l'extérieur du bâtiment scolaire et qui se distingue de l'apprentissage qui s'y passe. En d'autres termes, l'apprentissage extrascolaire se caractérise notamment par une approche ludique de la langue. Ainsi, l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français est exclusivement informel tandis que la personne interviewée attribue l'apprentissage formel à l'école. L'accent est mis sur l'utilisation de la langue dans différentes situations de communication. Cela se fait en tenant compte des intérêts et des connaissances des élèves, ce qui est réalisé entre autres en communiquant ces informations par le le·la professeur·e avant la visite à l'Institut français.

La préparation de l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français concerne son organisation. Pour ce faire, l'interviewée s'informe, dans le cadre d'un premier entretien téléphonique, du nom des élèves, de leur nombre, de l'année d'apprentissage et des attentes du·de la professeur·e. Sur la base de ces informations, l'interviewée cherche une personne qui corresponde le mieux aux exigences en raison de sa spécialisation individuelle. Cette personne prépare ensuite l'apprentissage extrascolaire et fournit le matériel nécessaire. Par contre, aucun matériel préparatoire n'est offert aux classes. La mise en œuvre diffère selon le lieu où se déroule l'apprentissage extrascolaire. Il peut se dérouler dans le bâtiment de l'Institut français, en dehors de celui-ci, à travers une promenade en passant par des lieux où la France est au centre à Vienne, à l'Ambassade de France à Vienne ou même ou encore dans l'école de la classe qui a fait la demande, en y déplaçant l'apprentissage extrascolaire qui s'effectue normalement à l'Institut français. Cela peut également avoir lieu dans un espace virtuel, c'est-à-dire à travers des jeux disponibles sur la Culturethèque. Le suivi se limite à l'évaluation de la visite et il est effectué par les professeur·e·s ou les enseignant·e·s internes en échange avec la personne interviewée. Cela signifie que le point de vue des élèves n'est pas respecté. Comme il ne s'agit que d'un échange oral sur l'expérience vécue, l'interviewée réfléchit à l'élaboration d'un questionnaire ce qu'elle refuse pour le moment en raison du temps qu'il faudrait consacrer à l'analyse.

L'échange entre l'Institut français et l'école se traduit également par la modification du programme en fonction des souhaits des professeur·e·s ou par la création de nouveaux points de programme initiés par les demandes des professeur·e·s. Ainsi, l'apprentissage scolaire et

l'apprentissage extrascolaire se complètent, mais sont clairement différenciés du point de vue des personnes interviewées, car l'apprentissage à l'Institut français est avant tout axé sur la pratique de la langue. Cependant, la coopération ne se fait pas uniquement entre l'institution extrascolaire et l'institution scolaire parce que l'Institut français coopère également avec d'autres lieux extrascolaires, tel que l'Ambassade de France à Vienne, afin d'y proposer un apprentissage extrascolaire combinant l'apprentissage de la langue et l'apprentissage de sujets concrets.

Ces offres sont toujours encadrées de personnes ayant suivi une formation FLE ou DAEFLE et parlant le français comme langue maternelle. Ces diplômes sont un critère de recrutement officiel exigé par l'Institut français tandis que le second critère n'est pas mentionné dans les offres d'emploi. Néanmoins, parler français comme langue maternelle est considéré comme une exigence interne, car il s'agit d'un aspect qui, selon les personnes interviewées, est demandé par les clients.

Ces dernières années, l'apprentissage extrascolaire a été confronté à un défi particulier parce que les restrictions de mobilité suite à la pandémie de Covid-19 ont limité les séjours à l'étranger et les offres proposées jusqu'à présent par l'Institut français n'ont plus pu être mises en œuvre sous leur forme initiale. Des points du programme, comme la promenade à Vienne, qui n'existait à l'origine que pour les adultes, ont été proposés aux classes à la suite de demandes. De surcroît, les demandes ont augmenté en raison de la pandémie de Covid-19 et des écoles qui n'avaient jamais visité ce lieu auparavant, comme une HAK, ont été attirées par les offres de l'Institut français.

L'apprentissage du français est toujours présent à l'Institut français ce qui se manifeste entre autres par le matériel, par exemple les bandes dessinées, qui se trouve dans la médiathèque. De plus, la préparation de plats français dans le cadre des ateliers thématiques, la célébration de traditions françaises ou l'apprentissage de jeux traditionnels comme la pétanque permet également d'associer la pratique de la langue à l'apprentissage des liens culturels avec cette langue. Cela passe aussi par l'invitation de personnes qui utilisent le français dans leur vie quotidienne et qui permettent ainsi aux élèves d'avoir un accès à la fois matériel et immatériel à la langue et aux cultures qui y sont associées.

## IV Conclusion

Ce mémoire visait à identifier les caractéristiques d'un lieu d'apprentissage extrascolaire destiné à l'enseignement des langues étrangères et situé à Vienne, c'est-à-dire dans la ville où les élèves qui visitent ce lieu sont scolarisés. Cela a été abordé d'un point de vue théorique et empirique.

La partie théorique a montré que l'apprentissage extrascolaire est un terme dont les définitions sont multiples. Alors que dans certaines publications, l'apprentissage extrascolaire est assimilé à l'apprentissage pendant le temps libre (Coelen et al. 2020 : 326 ; Freericks/Brinkman/Wulf 2017 : 6), dans ce mémoire, l'apprentissage extrascolaire est compris comme un apprentissage qui est lié à l'apprentissage scolaire, dans la mesure où il part de celui-ci et il y renvoie. Il peut présenter des éléments d'apprentissage formel et informel, en ce sens qu'il existe des éléments instructifs, mais aussi des activités permettant aux élèves de se confronter individuellement au lieu d'apprentissage et d'apprendre ainsi de manière autonome. La rencontre réelle avec des objets d'apprentissage permet une intégration authentique de la pratique dans l'enseignement. Un lieu d'apprentissage extrascolaire se caractérise entre autres par l'abandon de l'enseignement centré sur le·la professeur·e au profit d'un enseignement centré sur les élèves en permettant des approches différenciées d'un même objet d'enseignement. La confrontation pratique avec l'objet d'apprentissage est au centre de l'attention ce qui permet d'apprendre avec tous les sens. Tout comme l'apprentissage en classe, l'apprentissage extrascolaire se caractérise par des phases de préparation, de déroulement et de suivi, même si des différences existent. C'est la préparation que le·la professeur·e effectue en organisant la visite, en se préparant lui-même au contenu de la visite et en transmettant ces connaissances à ses élèves. Le suivi se réfère surtout à la manière dont l'expérience vécue peut être utilisée pour l'apprentissage en classe.

L'analyse du programme scolaire des AHS et des BHS de la deuxième langue étrangère vivante ainsi que du CECR de 2001 et de 2021 montre que ces documents exigent l'authenticité et le lien avec la pratique, ce qui légitime la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire. En outre, le potentiel de l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère s'exprime lorsque la culture est associée à l'apprentissage de la langue. Pour ce faire, le lieu extrascolaire doit être représentatif du monde extrascolaire, de sorte que les élèves puissent agir avec la langue et les objets qui y sont associées de manière pratique.

La question de recherche de ce mémoire devait être abordée sur la base de la partie théorique ainsi qu'au moyen des résultats d'une interview d'experts. Cette méthode a été choisie afin de prendre en compte l'apprentissage des langues étrangères en dehors de l'école du point

de vue d'un·e directeur·rice d'apprentissage extrascolaire. L'évaluation de l'interview a été réalisée au moyen d'une analyse de contenu ce qui signifie pour ce mémoire que des catégories ont été créées à partir de la théorie ainsi qu'à partir du matériel.

En raison de la limitation à un seul lieu d'apprentissage extrascolaire dans la partie empirique, ce mémoire ne peut pas être généralisé à l'ensemble des lieux d'apprentissage extrascolaires. En effet, selon Diersten et Paschold (2020 : 12), ce n'est pas non plus possible pour les lieux d'apprentissage extrascolaires en raison des différences entre les lieux d'apprentissage. A cela s'ajoute le fait que l'Institut français peut être considéré comme une spécialisation de l'apprentissage extrascolaire, car ce mémoire ne concerne que l'apprentissage extrascolaire du français à Vienne. Il s'agit donc d'une étude exemplaire sur l'apprentissage extrascolaire. Cela signifie que la réponse à la question de recherche ne doit en aucun cas être comprise comme une généralisation et ne concerne que l'Institut français. Ces résultats sont néanmoins utiles, car ils permettent de donner un premier aperçu des processus de réflexion des directeur·rice·s d'un lieu extrascolaire.

Il ressort de la discussion des résultats de l'interview que ce n'est pas un usage ritualisé de la langue qui est pratiqué à l'Institut français, mais une action avec la langue, toujours en référence aux cultures francophones et prenant en compte le niveau de langue des élèves. Ainsi, dans chaque activité à l'Institut français, l'enseignement est à la fois orienté vers l'action et centré sur les élèves. L'enseignement orienté vers l'action se passe notamment par des jeux ou par des activités avec des biens culturels francophones. Autrement dit, les jeux, la préparation de recettes ou un vidéoprojecteur purement interactif permettent d'aborder un objet d'enseignement, c'est-à-dire la langue française et les biens culturels qui lui sont associés, dans lequel les élèves agissent activement. Par conséquent, il existe une interaction entre les élèves et le lieu extrascolaire ce qui montre que l'apprentissage extrascolaire ne se limite pas à la réception, mais permet aux élèves de participer activement au processus d'apprentissage.

Étant donné que l'apprentissage extrascolaire ne se déroule pas de la même manière pour chaque classe en raison des conditions différentes de chaque élève, une préparation plus large est nécessaire. Les différentes phases de la préparation de l'enseignement doivent être prises en compte ce qui nécessite de recueillir davantage d'informations. Les objectifs de l'apprentissage extrascolaire et les intérêts des élèves sont rarement communiqués, sauf lorsqu'il s'agit de spécialisations du programme. En ce qui concerne les trois étapes de l'apprentissage extrascolaire, l'interviewée se charge de l'organisation et les enseignants internes s'occupent du contenu de l'apprentissage extrascolaire à l'Institut français. L'Institut français se limite donc uniquement à ce qui se passe concrètement sur le lieu d'apprentissage

extrascolaire. Quant au suivi, on constate une différence entre ce que font les professeur·e·s et les élèves, à savoir reprendre ce qui a été vécu en classe, et ce que fait la personne interviewée en tant que directrice des cours, à savoir demander un feedback aux professeur·e·s et aux enseignant·e·s internes. Le point de vue des élèves n'est pas pris en compte.

La coopération avec des écoles ainsi qu'avec d'autres lieux d'apprentissage extrascolaires est une autre caractéristique qui permet d'adapter l'offre de l'Institut français. L'apprentissage scolaire est ainsi associé à l'apprentissage extrascolaire. La complémentarité entre le scolaire et l'extrascolaire se réalise en considérant l'apprentissage du français qui a lieu à l'Institut français comme distinct du scolaire car l'apprentissage extrascolaire commence aux limites de l'apprentissage scolaire. Enfin, l'école ne dispose pas du même nombre d'objets liés à la langue française et l'enseignement scolaire ne peut pas se limiter exclusivement à l'enseignement orienté vers l'action et à l'enseignement centré sur les élèves. Comme les écoles demandent d'autres possibilités où l'on parle le français à Vienne, l'Institut français est aussi un point de contact pour les demandes concernant l'apprentissage extrascolaire des langues étrangères. L'Institut français est ainsi considéré comme un nœud d'apprentissage extrascolaire. En même temps, ce lieu est flexible, car il s'adapte rapidement à de nouvelles circonstances, comme l'apprentissage avec de nouveaux médias, mais aussi à des événements imprévus, ce qui a été démontré par la modification des offres en raison de la pandémie de Covid-19. De même, l'Institut français propose des offres qui permettent un apprentissage formel et informel. Il existe ainsi des phases instructives pendant lesquelles les enseignant·e·s internes de l'Institut français familiarisent les élèves avec la culture francophone et française à Vienne par le biais de visites guidées et en même temps, l'Institut français propose un apprentissage informel par le biais d'une confrontation individuelle, par exemple par la réalisation pratique de recettes françaises, ce qui permet aux élèves d'apprendre de manière autonome.

Cependant, il y a aussi des lacunes quant à la coopération, comme le montre le manque de matériel de préparation pour les classes ou l'absence d'une forme formalisée de suivi. Il serait donc souhaitable de renforcer le dialogue entre les professeur·e·s et les directeur·rice·s de lieux d'apprentissage extrascolaire, car l'interview a incité la personne interrogée à réfléchir à la mise en œuvre de mesures préparatoires pour les classes. En effet, non seulement l'école doit prendre en compte la réalité extrascolaire, mais les lieux d'apprentissage extrascolaires doivent également prendre en compte ce qui se passe à l'école.

Si l'authenticité est considérée comme difficilement réalisable dans le bâtiment scolaire (Klaes/Welzel 2006 : 240), elle est atteinte à l'Institut français par la confrontation avec des

objets représentant la langue française et les cultures francophones, par le maintien des traditions sous forme de fêtes, par les rencontres avec des personnes qui utilisent la langue française. Outre les personnes invitées, ce groupe comprend également le personnel de l'Institut français. S'ils·elles ont tous une formation de FLE ou DAEFLE, les compétences linguistiques du personnel priment sur les compétences pédagogiques parce que seules des personnes parlant le français comme langue maternelle sont embauchées.

Même si la littérature fait référence à l'absence d'un concept clair de communication authentique (Decke-Cornill/Küster 2015 : 159), il ressort de l'interview que l'authenticité est atteinte aussi bien par la rencontre que par l'action avec des choses matérielles que non matérielles. Le concept de l'Institut français correspond ainsi aux exigences d'authenticité du CECR et des programmes scolaires des AHS et des BHS, d'une part, par la rencontre de personnes parlant la langue étrangère et, d'autre part, par l'utilisation de matériel authentique. Ainsi, l'Institut français peut également être considéré comme un représentant de la langue française.

L'authenticité est en même temps établie dans la mesure où l'utilisation de la langue est associée à des contenus, comme par exemple dans le cadre de traditions vécues en commun, en mangeant une galette de rois le 6 janvier ou en découvrant la cuisine provençale à travers la préparation des recettes. Le lien pratique ainsi obtenu permet une utilisation contextuelle du vocabulaire. On assiste ainsi à un lien entre l'orientation au contenu et l'apprentissage de la langue.

En mettant en évidence le point de vue d'une personne qui organise l'apprentissage extrascolaire, ce mémoire peut également être considéré comme un moyen d'aider les professeur·e·s à décider d'organiser l'apprentissage extrascolaire non seulement à l'étranger, mais aussi à Vienne. En effet, l'interview a permis de montrer que le français peut être parlé et vécu à Vienne de manière authentique, dans un environnement où seule la langue française est au centre. L'apprentissage ne s'y fait pas de manière aléatoire, mais il est didactisé et accompagné de méthodes qui relient la langue à des sujets concrets, et ce d'une manière centrée sur l'élève et qui exige de lui qu'il agisse. En même temps, la culture y est également prise en compte, car la langue ne peut être apprise sans la culture ce qui signifie que les professeur·e·s ne sont pas obligé·e·s d'utiliser exclusivement les voyages à l'étranger pour proposer une immersion dans la langue française. Il est clair qu'un lieu d'apprentissage extrascolaire ne peut pas reprendre la réalité telle qu'elle existe dans les pays francophones. Ainsi, l'Institut français est un lieu délibérément conçu pour l'apprentissage de la langue française bien qu'il confronte le plus authentiquement possible à la langue française à travers le matériel qui y est présent et



les personnes qui y travaillent. Il n'en reste pas moins que cela offre la possibilité de quitter pour un certain temps l'environnement germanophone et de s'immerger dans un environnement où la langue française est au centre. Peut-être l'un·e ou l'autre professeur·e se sentira-t-il·elle davantage incité à faire revivre la France à Vienne à travers des lieux français de la ville.

Cependant, pour que les professeur·e·s préparent les élèves à l'apprentissage extrascolaire de manière encore plus concrète, il ne suffit pas seulement de comprendre le point de vue des directeur·rice·s d'un lieu d'apprentissage extrascolaire. Il faut également que les directeur·rice·s s'impliquent davantage dans le domaine scolaire. Cela signifie entre autres une mise en réseau accrue de ces deux lieux, le lieu d'apprentissage extrascolaire mettant également à disposition du matériel qui peut être utilisé à l'école avant et après la visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire. Même si ce n'est pas le cas actuellement à l'Institut français, mais que l'interview a incité la personne interviewée à reconsidérer cette décision, il s'avère qu'un échange plus intense entre l'extrascolaire et le scolaire est nécessaire pour que l'apprentissage soit le plus efficace possible.

Dans le cadre de ce mémoire, les caractéristiques d'un lieu d'apprentissage extrascolaire pour l'enseignement du français à Vienne ont donc pu être présentées du point de vue d'un directeur·rice. Afin de sensibiliser le plus grand nombre à la présence du français à Vienne, d'autres études empiriques sont nécessaires. Étant donné que dans le cadre de l'interview, les situations ont uniquement été reconstruites par l'interviewée, il serait envisageable de collecter des données primaires sous forme d'observations ethnographiques pendant les ateliers thématiques à l'Institut français afin de déterminer dans quelle mesure la didactique orientée vers l'action et l'enseignement centré sur les élèves sont atteints et comment le lien avec la pratique est initié. En outre, des interviews avec des élèves, avec des professeur·e·s et avec des enseignant·e·s internes de l'Institut français pourraient être réalisées avant et après la visite afin de connaître leurs expériences. En d'autres termes, nous conseillons de mener des interviews offrant plusieurs perspectives sur un seul et même lieu d'apprentissage extrascolaire et de comparer les attentes. Par ailleurs, il est possible de compléter la méthode qualitative, telle qu'elle a été réalisée dans le cadre de ce mémoire, par une méthode quantitative. Cela peut concerner, par exemple, l'analyse des formulaires de feedback remplis après les interviews, afin d'identifier dans un premier temps, à travers les interviews, ce qui est essentiel pour les groupes de personnes concernés pour profiter d'un apprentissage extrascolaire. Le formulaire de feedback peut finalement se baser sur ces résultats, car il contient ainsi des points qui sont importants pour les groupes respectifs et ne se focalise pas uniquement sur ce que les directeur·rice·s pensent être primordial. Comme ces derniers perçoivent l'apprentissage

extrascolaire d'un point de vue différent, des différences peuvent également apparaître à ce niveau.

En considérant davantage l'apprentissage extrascolaire dans la communauté scientifique, on prend non seulement conscience du fait que l'apprentissage extrascolaire et par conséquent l'apprentissage authentique et pratique d'une langue étrangère n'est pas uniquement possible dans le cadre d'un séjour à l'étranger. D'autre part, une prise en compte accrue s'accompagne d'un élargissement des offres, car celles-ci sont améliorées par des études empiriques et deviennent ainsi encore plus attrayantes pour l'enseignement des langues étrangères. Comme l'ont montré la partie théorique et la partie empirique de ce mémoire, l'apprentissage dans un lieu d'apprentissage extrascolaire se distingue de la salle de classe notamment par l'utilisation différente de la langue étrangère, ce qui signifie que dans le lieu d'apprentissage extrascolaire, la pratique et l'authenticité sont au centre. Or, comme le souligne la personne interviewée à propos de l'apprentissage extrascolaire d'une langue étrangère à l'Institut français, « ça laisse un autre souvenir » (A/540).

## **V Résumé en allemand**

### **I Einleitung**

„Fremde Sprachen lernt man nicht nur aus Büchern und im Unterricht“ (Gehring/Stinshoff 2010: 5). Gehring und Stinshoff verorten das Fremdsprachenlernen nicht nur im Schulgebäude, sondern auch außerhalb dieses Ortes. Die währende Forderung nach einem authentischen und praxisbezogenen Fremdsprachenunterricht meint damit jedoch nicht, dass all jenes, das außerhalb des Schulgebäudes stattfindet, auch als abgegrenzt vom Unterricht zu verstehen ist. So kann die außerschulische Realität Teil des Unterrichts werden, wenn das Lernen nach draußen verlagert wird. Jener Ortswechsel eröffnet Lernchancen, die auf diese Weise nicht im Klassenzimmer ermöglicht werden können. Dies wurde bereits umfangreich in der wissenschaftlichen Literatur zum außerschulischen Lernen anhand zahlreicher Studien verdeutlicht (Dillon et al. 2006; Klaes/Welzel 2006; Schmidt/di Fuccia/Ralle 2011; Amiel/Ferrerons 2013). Jedoch beziehen sich diese Ergebnisse zumeist auf die naturwissenschaftlichen Fächer, wohingegen in den Didaktiken der Fremdsprachen außerschulisches Lernen nur am Rande thematisiert wird. Hinzu kommt, dass sich Thematisierungen in den Didaktiken der Fremdsprachen zumeist ausschließlich auf Auslandsaufenthalte beziehen und ein außerschulisches Fremdsprachenlernen in jener Stadt, in dem die Schüler:innen leben, unbeachtet bleibt. Lücken im Forschungsstand zeigen sich ebenfalls hinsichtlich der Teilnehmer:innen der empirischen Studien zum außerschulischen Lernen, da sich hier eine Beschränkung auf die Perspektive der Lehrer:innen und Schüler:innen erkennen lässt.

Da die Möglichkeit besteht, Orte aufzusuchen, an denen außerschulisches Lernen von einem Institut organisiert wird, steht im Mittelpunkt dieser Masterarbeit die Perspektive der Veranstalter:innen außerschulischer Lernorte. Schließlich sind sie ebenfalls am Gelingen des Lernens beteiligt, weshalb es bedeutsam ist, das außerschulische Lernen auch aus deren Blickwinkel nachzuvollziehen. Das Institut français d’Autriche-Vienne, im Folgenden mit Institut français abgekürzt, wurde als außerschulischer Lernort für diese Masterarbeit ausgewählt, da es sich um den einzigen außerschulischen Lernort in Wien handelt, der sich ausschließlich als außerschulischer Lernort in Wien für den Französischunterricht versteht.

Ziel der Arbeit ist es, herauszufinden, wie das außerschulische Lernen an einem für den Fremdsprachenunterricht geschaffenen außerschulischen Ort stattfindet. Indem die Perspektive der Veranstalter:innen offengelegt wird, sind die Ergebnisse dieser Masterarbeit auch für Lehrer:innen nützlich, da sie somit erfahren, inwiefern ihre Erwartungen an das außerschulische

Lernen mit jenen der Veranstalter:innen übereinstimmen. Somit kann eine gezieltere Bearbeitung des Themas im Schulgebäude stattfinden, da Lehrer:innen sich bewusst werden, was Veranstalter:innen unternehmen, um außerschulisches Lernen ertragreich zu machen. Somit ergibt sich für diese Masterarbeit folgende Forschungsfrage: *Wie zeichnet sich ein außerschulischer Lernort aus, der für den Fremdsprachenunterricht bestimmt ist und der sich in Wien befindet?*

Um diese Frage zu beantworten, wird das außerschulische Lernen zunächst in einen theoretischen Rahmen eingebettet. Dies gelingt, indem der Begriff des außerschulischen Lernens definiert wird, woraufhin eine Verortung der Voraussetzungen, die Schüler:innen sowie Lehrer:innen im Rahmen des außerschulischen Lernens beachten müssen, erfolgt. Weiters wird das Vorkommen von Schülerorientierung und Handlungsorientierung beim außerschulischen Lernen erläutert sowie der didaktische Dreischritt, der aus der Vorbereitung, Durchführung und Nachbereitung des außerschulischen Lernens besteht. Abschließend wird die Rolle des außerschulischen Lernens im Fremdsprachenunterricht beleuchtet.

Der zweite Teil dieser Masterarbeit bildet der empirische Teil. Um die Perspektive der Veranstalter:innen außerschulischen Lernens zu präzisieren, werden hier die Resultate des Interviews, welches mit Laurence Warcollier, der *directrice des cours* des Institut français geführt wird, präsentiert und diskutiert. Im Rahmen dieser Masterarbeit wird lediglich ein Interview durchgeführt, da zur Beantwortung der Forschungsfrage nur das Institut français für die Stadt Wien in Frage kommt. Schließlich existieren in Wien keine weiteren außerschulischen Lernorte, die sich ausschließlich dem Französischlernen verpflichten.

## **II Theoretischer Rahmen**

Der Begriff des außerschulischen Lernens wird vielfältig definiert. Gemein ist allen Definitionen das Lernen außerhalb des Schulgebäudes. In manchen Publikationen wird außerschulisches Lernen als Lernen in der Freizeit betrachtet und somit in Abgrenzung zur institutionalisierten Bildung (Freericks/Brinkman/Wulf 2017: 6; Coelen et al. 2020: 326). Außerschulische Lernorte werden zumeist von schulischen Lernorten nicht nur über einen Ortswechsel, sondern über die Art des Lernens abgegrenzt. So finden sich Publikationen, die das außerschulische Lernen als « informell, konstruktiv, selbstgesteuert » (Martinez 2015: 145) bezeichnen während andere Publikationen außerschulisches Lernen als ein Lernen beschreiben, das auch formal verlaufen kann (Blell 2015: 10). Weiters werden teilweise die besuchten Orte als Teil der Lebenswelt der Schüler:innen beschrieben (Luther 2017) während in anderen

Publikationen davon ausgegangen wird, dass jene Orte von den Schüler:innen zuvor noch nicht aufgesucht worden sind.

In dieser Masterarbeit gilt außerschulisches Lernen als ein an einem anderen Ort als dem Schulgebäude stattfindende Lernen, das mit dem Unterricht, wie er im Schulgebäude stattfindet, verbunden ist. Es ist somit kein Lernen in der Freizeit, sondern ein Lernen, welches Teil der Unterrichtszeit ist. Dabei können sowohl Elemente formalen Lernens als auch Elemente informellen Lernens integriert werden, indem beispielsweise die Schüler:innen für die Durchführung einer Aktivität instruktiv angeleitet werden, zugleich aber durch die individuelle Auseinandersetzung mit dem außerschulischen Lernort selbstgesteuert lernen. Die Auseinandersetzung mit diesen Materialien verläuft handelnd, sodass die Schüler:innen aktiv am Lernprozess teilnehmen. Die Schüler:innen erfahren Realbegegnungen mit Unterrichtsgegenständen in einer Umgebung, mit der diese verbunden sind. Somit werden Authentizität und Praxisbezug ermöglicht. Das Lernen verläuft am außerschulischen Lernort handlungs- und schülerorientiert ab und wird durch eine vorbereitende und nachbereitende Phase umrahmt. Dies bedeutet, dass das Lernen didaktisiert ist und die am Lernort vorzufindenden Materialien an die Fähigkeiten und Interessen der Schüler:innen angepasst sind. Didaktisierung und Authentizität schließen sich dabei nicht aus, da ein nachhaltiges außerschulisches Lernen einer Einbettung in das schulische Lernen bedarf. Die Situationen am außerschulischen Lernort bleiben dabei authentisch, da die Schüler:innen sich dort handelnd mit Objekten in Situationen auseinandersetzen, die im Gegensatz zum Klassenzimmer keine Nachahmung der außerschulischen Realität darstellen, sondern aufgrund der Situierung in dieser Realität tatsächlich Authentizität vermitteln.

### **Voraussetzungen für den Besuch eines außerschulischen Lernortes**

Die Sichtung von rechtlichen Texten ist vor dem Besuch eines außerschulischen Lernortes verpflichtend. Die für das österreichische Bildungssystem gültigen Dokumente werden im Hinblick auf Präzisierungen zum Besuch außerschulischer Lernorte analysiert. Hierbei sei angemerkt, dass der Begriff der Schulveranstaltung in diesen Dokumenten verwendet wird, um unter anderem Tätigkeiten zu bezeichnen, die abseits des Schulgebäudes im Klassenverbund stattfinden. Im Schulunterrichtsgesetz sind die Dauer, Häufigkeit, Sicherheit, Kosten, Teilnahmeverpflichtungen und besondere Bedürfnisse beim Besuch von Orten außerhalb des Schulgebäudes festgelegt. Aus der Schulveranstaltungenverordnung geht hervor, was als schulische Aktivität gilt, wie diese organisiert ist, was beim Ablauf zu beachten ist und auch

die Kosten sowie die Dauer. In der Schulordnung wird das Verhalten der Schüler präzisiert und der Aufsichtserlass legt die Aufsichtspflicht fest und erläutert, was diese umfasst.

Zu den Voraussetzungen, die an die Schüler:innen gestellt werden, zählen die aktive Teilnahme an den am außerschulischen Lernort angebotenen Aktivitäten, indem sie sich bei deren Ausführung einbringen. Damit geht zugleich der Wille zum Lernen einher. Diese Teilnahme soll vor allem in Kooperation erfolgen, was bedeutet, dass sich die Schüler:innen der Verantwortung ihrer eigenen Handlungen bewusst sind und die Mitschüler:innen nicht in Gefahr bringen. Lehrpersonen müssen ebenfalls Voraussetzungen erfüllen. Dies umfasst zunächst die Erstellung und Aufrechterhaltung einer Kooperation mit dem außerschulischen Lernort. Sie müssen in der Lage sein, die Schüler:innen auf den Lernort vorzubereiten. Dies meint zum einen die organisatorische Vorbereitung und zum anderen die inhaltliche Vorbereitung. Lehrer:innen müssen die Schüler:innen hierbei stets begleiten und diese auch motivieren. Damit dies gelingt, ist der Ausdruck des eigenen Interesses für das Thema, das am außerschulischen Lernort im Mittelpunkt steht, von besonderer Bedeutung.

### **Didaktik und Methodik des außerschulischen Lernens**

Aufgrund der Vielfalt außerschulischer Lernorte existieren zahlreiche didaktische Prinzipien und Methoden zum außerschulischen Lernen (Baar/Schönknecht 2018: 70). Für diese Masterarbeit werden aufgrund der Begrenzung des Umfangs nur die Schülerorientierung und Handlungsorientierung betrachtet, da es sich hierbei um „konstitutive Unterrichtsprinzipien“ (Standop/Jürgens 2015: 173) für das außerschulische Lernen handelt. Außerschulisches Lernen ist schülerorientiert, wenn am außerschulischen Lernort Differenzierungen je nach Kenntnissen und Interessen getätigt werden. Eine Möglichkeit zur Umsetzung dieser Anforderung besteht darin, die Schüler zunächst eigenständig den außerschulischen Lernort erkunden zu lassen. Handlungsorientierung wird am außerschulischen Lernort erreicht, wenn sich Schüler:innen handelnd mit den Gegenständen, die am außerschulischen Lernort zu finden sind, beschäftigen (Sauerborn/Brühne 2009: 14). Die Realbegegnung mit dem Unterrichtsgegenstand ermöglicht ein Lernen, das mehrere Sinne miteinbezieht und das sich nicht nur auf eine kognitive Beschäftigung beschränkt (Diersen/Paschold 2020: 15).

Die didaktischen Prinzipien werden nicht grundlos am außerschulischen Lernort eingesetzt, sondern wohl begründet. Da das außerschulische Lernen Teil des Unterrichts ist, welcher im Schulgebäude stattfindet, muss dieses Lernen auch in das schulische Lernen eingebettet werden (Diersen/Paschold 2020: 11). Dies bedeutet, dass die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsgegenstand nicht erst am außerschulischen Lernort erfolgt, sondern bereits

im Schulgebäude beginnt (Grimm 2016: 173). Dies ist die vorbereitende Phase, welche neben der organisatorischen Vorbereitung, welche die Lektüre der soeben genannten Dokumente beinhaltet oder auch die Organisation der Hin- und Rückfahrt, auch eine inhaltliche Vorbereitung umfasst, welche dazu dient, die Schüler:innen mit dem Thema vertraut zu machen (Amiel/Ferrerons 2013). Das Lernen am außerschulischen Lernort soll sich vom schulischen Lernen unterscheiden, indem es von einer „Reduzierung des kopflastigen Lernens“ (Sauerborn/Brühne 2009: 91) hin zu einer vermehrten handelnden Beschäftigung mit dem Unterrichtsgegenstand kommt. Im Schulgebäude wird der Besuch des außerschulischen Lernortes nochmals im Rahmen der nachbereitenden thematisiert, indem die Schüler:innen über das Erlebte reflektieren und dazu angeleitet werden, diese Erfahrungen mit dem Lernen im Klassenzimmer zu verknüpfen (Riemer 2015: 176).

### **Stellenwert des außerschulischen Lernens im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts**

Welche Bedeutung dieser Art des Lernens im Fremdsprachenunterricht beigemessen wird, lässt sich laut Baar und Schönknecht aus dem Vorkommen des außerschulischen Lernens in offiziellen Dokumenten vom Bildungsministerium ableiten (Baar/Schönknecht 2018: 95). Aus dem Lehrplan der AHS für die zweite lebende Fremdsprache geht hervor, dass sich die im Unterricht verwendeten Materialien durch Anschaulichkeit und Aktualität auszeichnen sollen. Zugleich sollen die Sprachsituationen Praxisrelevanz aufweisen, was unter anderem durch „Einbeziehung außerschulischer Lernorte“ (BMBWF 2018) sowie durch Zusammenkünfte mit Personen, welche die Zielsprache in ihrem Alltag benutzen. Im Lehrplan der BHS für die zweite lebende Fremdsprache werden außerschulische Lernorte nicht explizit thematisiert. Allerdings wird darauf verwiesen, „authentische fremdsprachige Materialien und Impulse“ (BMBWF 2015) zu verwenden. Im allgemeinen Teil dieses Lehrplans wird hingegen vermehrt der Einbezug der außerschulischen Realität betont, indem auf den „Besuch kultureller Veranstaltungen und kultureller Institutionen“ (BMBWF 2015) und auf die Verwendung von „[p]raxisorientierte[n] Aufgabenstellungen“ (BMBWF 2015) verwiesen wird. Im CECR von 2001 wird außerschulisches Lernen als Tätigkeit verstanden, welche nicht in Zusammenhang mit dem schulischen Lernen steht, wohingegen im CECR von 2021 explizit das außerschulische Lernen mit einem Lernen verbunden wird, das in Zusammenhang mit dem schulischen Lernen steht. In beiden Dokumenten wird ebenfalls auf den authentischen Gebrauch der Fremdsprache verwiesen, wobei dies im CECR von 2001 durch Ton- oder Videodokumente sowie durch Interaktion mit Personen, welche die Fremdsprache als Erstsprache sprechen, erreicht wird. Dahingegen stehen im CECR von 2021 im Hinblick auf Authentizität ausschließlich die

Lernenden im Mittelpunkt, da hier Authentizität generiert wird, indem die Lernenden im Zuge der Interaktion mit anderen Personen all jene Kenntnisse einsetzen, die in ihrem sprachlichen und kulturellen Repertoire vorhanden sind.

Schüler:innen sollen angesichts der in den Lehrplänen und im CECR genannten Forderungen nach Authentizität die Möglichkeit erhalten, eine Fremdsprache in einer authentischen Umgebung anzuwenden (Decke-Cornill/Küster 2015: 203). Da sich jedoch die Kommunikation im Klassenzimmer von jener außerhalb dieses Ortes unterscheidet (Klewitz 2010: 43), bietet sich der Besuch außerschulischer Lernorte, an denen die Zielsprache zentral ist, im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts an. So kommt es zu einer „Erweiterung der sprachlichen Kontaktzeit“ (Caspari 2015: 35) und das Klassenzimmer wird „durch zielsprachliche, idealerweise authentische Handlungsfelder [...] ergänzt und bereichert“ (Riemer 2015: 176). Dies kann auch als gültig für Orte angenommen werden, die sich nicht im fremdsprachigen Ausland befinden, an denen jedoch ausschließlich in der Zielsprache kommuniziert wird, wenn dieser den Anforderungen eines neokommunikativen Unterrichts entspricht. Hierzu genügt es nicht, im Klassenzimmer außerschulische Realitäten nachzuahmen. Schließlich kann Lernen im Klassenzimmer lediglich „initiiert, angebahnt“ (Gehring 2010: 11) werden, wohingegen die praktische Umsetzung am deutlichsten durch Besuche eines außerschulischen Lernortes wird (Gehring 2010: 11). Somit gilt das Klassenzimmer als „Kern-Lernort“ (Riemer 2015: 176), der eine Ergänzung „durch [...] authentische Handlungsfelder“ (Riemer 2015: 176) erfährt. Zudem ermöglicht der Besuch außerschulischer Lernorte eine Verbindung von Fremdsprachenlernen mit Sachinhalten, wodurch an jenen Orten die Frage „*Sprache oder Inhalt?*“ (Klewitz 2010: 43) ausbleibt.

### **III Empirischer Teil**

Aufbauend auf dem theoretischen Teil dieser Masterarbeit folgt eine qualitative Untersuchung des außerschulischen Lernens in Bezug auf die Perspektive der Organisator:innen jener Orte. Hierzu wird ein Experteninterview mit Laurence Warcollier, der Leiterin der Kursabteilung des Institut français, geführt. Dieses Interview dient dazu, ihre Perspektive im Hinblick auf Anforderungen und Ziele des außerschulischen Lernens, wie sie im Institut français gelten, zu erfassen. Gleichzeitig werden mit diesem Interview Gemeinsamkeiten sowie Unterschiede zwischen den Merkmalen außerschulischen Lernens, wie sie in der konsultierten Literatur zum außerschulischen Lernen beschrieben sind, in Vergleich mit der Realität, wie sie am Institut français gelebt wird, herausgearbeitet.



Die empirische Untersuchung erhebt keinen Anspruch auf Generalisierungen, da nur ein Interview geführt wird. Dennoch sind die Resultate dieses Interviews insbesondere für Lehrpersonen aufschlussreich, da sie in dieser Rolle kaum einen Einblick in die Organisation einer Institution erhalten, die sich ausschließlich dem außerschulischen Lernen widmet. Somit erfahren Lehrpersonen, wie diese für sie unbekannte Seite außerschulisches Lernen definiert und sie können folglich das schulische Lernen gezielter an das außerschulische Lernen anpassen.

### **Beschreibung und Diskussion des Interviews**

Die aus dem Interview gewonnenen Daten werden in Kategorien untergeordnet, in diesen beschrieben und diskutiert im Hinblick auf die im theoretischen Teil dargelegten Publikationen.

Außerschulisches Lernen wird von der Interviewten über den Ort definiert. So handelt es sich um ein Lernen, das abseits des Schulgebäudes passiert. Was die didaktischen Prinzipien betrifft, so äußert sich Schülerorientierung, indem Inhalte angeboten werden, die den Interessen der Schüler:innen entsprechen. Daher steht stets eine spielerische Auseinandersetzung im Mittelpunkt, jedoch kann ein Fremdsprachenlernen laut der Interviewten nie ohne Auswendiglernen erfolgen. Während in der Literatur die kognitive Ebene als niedrig zu halten während des außerschulischen Lernens gilt (Diersen/Paschold 2020: 12), scheint die Interviewte diesem eine höhere Bedeutung zuzusprechen. Der handelnde Zugang zur Sprache wird unter anderem durch die Verwendung von Spielen erreicht oder durch die Umsetzung von Rezepten in der Praxis. Damit soll klar werden, dass Französisch nicht nur gesprochen werden kann, sondern dass die Möglichkeit besteht, die Sprache als Mittel zur Ausführung von Aktivitäten zu nutzen: „Ce n’est pas apprendre le français mais faire quelque chose en français“ (A/58). Durch den Verzicht auf eine bloße rezeptive Aufnahme soll die Aktivierung jedes Schülers und jeder Schülerin erreicht werden.

Hinsichtlich des Dreischrittes zeigt sich, dass die Vorbereitung des außerschulischen Lernens am Institut français einerseits die Organisation des Besuches betrifft und andererseits auf den Inhalt fokussiert. Sobald eine Anfrage eintrifft, sucht die Interviewte unter den angestellten Lehrer:innen eine Person, die den Anforderungen aufgrund der individuellen Spezialisierungen am besten entspricht. Diese erhalten alle Informationen, welche die Interviewte von den Professor:innen erhält. Hierzu zählen die Namen der Schüler:innen, die Anzahl jener, das Lernjahr und die Erwartungen des Professors oder der Professorin. Auf der Basis dieser Informationen wird der Ablauf des außerschulischen Lernens geplant und das benötigte Material wird vorbereitet. Fraglich ist hierbei, wie ausreichend diese Informationen

sind, um das außerschulische Lernen entsprechend der von Klafki (2007: 272) genannten Phasen der Unterrichtsplanung zu planen. Schließlich steht im Mittelpunkt einer didaktischen Analyse neben der Verortung des Unterrichtsgegenstandes im Lehrplan vor allem die Verbindung des Unterrichtsgegenstandes mit der Lebenswelt der Schüler:innen (Klafki 2007: 272). Hierbei handelt es sich jedoch um eine Information, welche vom Institut français nicht erfasst wird. Darüber hinaus stellt das Institut français kein vorbereitendes Material vor dem Besuch zur Verfügung. Diese Vorgangsweise hinterfragte die Interviewte im Zuge des Interviews nach der Frage, was das Institut français zur schulischen Vorbereitung beitrage, jedoch.

Was die Durchführung betrifft, so läuft diese je nach Ort, an dem das außerschulische Lernen stattfindet, unterschiedlich ab. Es besteht die Möglichkeit, das vom Institut français gestaltete außerschulische Lernen im Institutsgebäude, außerhalb diesem oder im virtuellen Raum abzuhalten. Findet der Besuch ausschließlich im Institutsgebäude statt, so beginnt das außerschulische Lernen mit einer Besichtigung der Mediathek, woraufhin ein Escape Game folgt und schließlich ein zu einem zuvor ausgemachten Thema thematisches Atelier. Außerhalb des Instituts besteht die Möglichkeit, unter Begleitung der Lehrer:innen des Institut français im Rahmen eines Spazierganges Orte zu besuchen, an denen in Wien Französisch gesprochen wird. Innerhalb des Instituts, aber virtuell außerhalb dessen, werden Aktivitäten, in denen das Handeln mit der französischen Sprache im Mittelpunkt stehen, aus der Culturthèque ausgeführt.

Der Umfang der Nachbereitung wird am Institut français niedrig gehalten, da er sich lediglich auf die Evaluierung des Besuches beschränkt. Die Interviewte denkt an, hierzu einen Fragebogen zu entwickeln, da bis jetzt das Einholen von Feedback nur okkasionell und in einem Gespräch zwischen der Interviewten und dem oder der Professor:in und dem oder der jeweiligen am Institut français angestellten Lehrperson erfolgt. Allerdings befürchtet sie, dass die Analyse dessen viel Zeit in Anspruch nimmt, weshalb sie Feedback in schriftlicher Form prinzipiell ablehnt. Indem das Einholen von Feedback lediglich mündlich erfolgt, handelt es sich stets nur um individuelle Eindrücke, die aufgrund dessen nur schwer miteinander verglichen werden können. Dahingegen könnten mit einem Feedbackbogen, die jede:r nach dem Besuch erhält, Häufigkeiten festgestellt werden und auch eine differenzierte Betrachtung zu sozialen Aspekten, den Methoden und der Entwicklung von Kenntnissen (Klein 2010: 64). Ein Feedback, welches die Schüler:innen beantworten, existiert nicht, obwohl diese im Mittelpunkt des außerschulischen Lernens stehen. Somit ist es auch nicht möglich, den Schüler:innen den eigenen Lernzuwachs zu verdeutlichen (Helmke 2017 : 214). Feedback vom Institut français über das Verhalten der Klasse existiert offiziell nicht, dennoch tauschen sich

die jeweilige am Institut français angestellte Lehrperso und die Interviewte darüber ab aus. Angesichts eines Vorfalls nach dem Besuch am Institut français, bei dem mehrere Schüler:innen unangebrachte Kommentare auf Google hinterließen, stellt sich die Frage, ob es nicht doch nützlich wäre, auch Bedingungen hinsichtlich des Verhaltens vor dem Besuch an die Professor:innen zu kommunizieren, was jedoch bis jetzt nicht getan wird.

Wie der Dreischritt zeigt, ist das außerschulische Lernen durch einen Austausch zwischen dem Institut français und der jeweiligen Schule gekennzeichnet. Die Interviewte sieht außerschulisches Lernen als Ergänzung zum schulischen Lernen an, das sich jedoch von diesem abgrenzt. Dort findet kein schulisches Lernen statt, welches sie durch Notengebung kennzeichnet, sondern ein Lernen, das auf die Praxis ausgerichtet ist. Trotz dieser Abgrenzung ist das Ziel ein gemeinsames Arbeiten, bei dem die jeweilige Partei das leistet, was die andere nicht leisten kann. Kooperation zeigt sich unter anderem dadurch, dass das Institut français das eigene Programm je nach Wünschen der Kund:innen anpasst und auch neue Programmpunkte wohlwollend aufnimmt, wie beispielsweise die Erstellung einer Einheit rund um Französisch als Wirtschaftssprache auf den Wunsch einer HAK. Eine Kooperation zeigt sich jedoch nicht nur zwischen schulischem und außerschulischem Lernort, sondern auch zwischen außerschulischen Orten, was zeigt, dass diese nicht ausschließlich in Konkurrenz zueinanderstehen.

Das außerschulische Lernen wird am Institut français ausschließlich von Personen ausgeführt, die eine FLE- oder DAEFLE-Ausbildung absolviert haben und die Französisch als Erstsprache sprechen. Während die Ausbildung als offizielles Einstellungskriterium gilt, ist die Anforderung, Französisch als Erstsprache zu sprechen, indirekt, da dies nicht in Stellenanzeigen festgehalten wird, am Institut jedoch als inoffizielles Einstellungskriterium gilt, das dies aus der Sicht der Interviewten von den Kund:innen gefordert wird. Es gilt zu hinterfragen, inwiefern eine Person ausgeschlossen werden kann, deren Erstsprache nicht Französisch ist. Studien, wie jene von Derivry-Plard (2004: 14) zeigen, dass Personen, die eine Sprache unterrichten und diese auch als ihre Erstsprache bezeichnen, nicht zwingend höhere sprachliche Kompetenzen haben als jene, welche jene Sprache nicht als Erstsprache sprechen. Aufgrund der FLE- oder DAEFLE-Ausbildung geht die Interviewte davon aus, dass das Personal in der Lage ist, Unterricht zu planen und durchzuführen. Da es sich hierbei jedoch um eine Ausbildung handelt, die nicht auf das außerschulische Lernen spezialisiert ist, kann hier hinterfragt werden, ob der hohe Anteil an Handlungsorientierung auch tatsächlich realisiert werden kann.

Als besonders herausfordernd beschreibt die Interviewte die vergangenen Jahre, die von der Pandemie geprägt waren. Aufgrund der Beschränkungen für Auslandsreisen suchten viele Schulen nach Alternativen in der Umgebung, was sich dadurch ausdrückt, dass am Institut français die Anzahl der Anfragen im Zuge der Pandemie erhöht werden konnte. Erstmals kamen auch Schulen auf das Institut français zu, die zuvor dort noch nie waren. Somit kann das Institut français als Kompensation angesehen werden, indem es der Forderung nach Authentizität und Praxisbezug durch Flexibilität und Spontaneität gerecht zu werden versucht. So wurden Programme an die Anfragen angepasst, wie beispielsweise der Spaziergang durch Wien, der ursprünglich nur für Erwachsene gedacht war, aufgrund der Kontaktbeschränkungen aber auch für Schulklassen interessant wurde. Gleichzeitig zeigen sich die Folgen der Pandemie auch beim Personal, da dieses begann, andernorts nach Arbeit zu suchen, in Zeiten, in denen keine Besuche am Institut français stattfanden. Somit zeigt sich eine weitere Herausforderung, da ein außerschulisches Lernen nur unter der Begleitung von Personal ablaufen kann.

Jedes Werk, das sich am Institut français in der Mediathek befindet, ist französischsprachig oder von Französisch auf Deutsch übersetzt. Die Zubereitung von Speisen, die mit einer französischen Region verbunden sind oder das Spielen von Pétanque erlauben eine Erweiterung des Wortschatzes aufgrund des Austausches über den Ablauf bei gleichzeitiger Erweiterung der kulturellen Kenntnisse, da es sich hierbei um zwei für Frankreich kennzeichnende kulturelle Charakteristika handelt. Auch das Feiern von Traditionen wie sie in Frankreich stattfinden, vermittelt Authentizität, bei dem ebenfalls sprachliche und kulturelle Kenntnisse erweitert werden. Dies gelingt auch über persönliche Begegnungen mit Menschen, die Französisch in ihrem Alltag verwenden. Somit ist es nicht „der Ort oder der Raum per se“ (Hufeisen 2015: 72) der das außerschulische Lernen ermöglicht, sondern wie dieser genutzt wird. Dieser Bezug ist stets auf die aktuelle außerschulische Realität bezogen.

## **Fazit**

Abschließend kann festgehalten werden, dass sich ein außerschulischer Lernort durch ein Lernen auszeichnet, das sich von jenem in der Schule unterscheidet, mit diesem jedoch stets verbunden ist. Jegliche Aktivität am außerschulischen Lernort geht von dem Ort, an dem der reguläre Fremdsprachenunterricht stattfindet, aus. Der außerschulische Lernort ist zugleich mit weiteren außerschulischen Lernorten verbunden, indem er mit diesen kooperiert. Durch die Pandemie näherten sich schulische und außerschulische Lernorte in Wien einander an, da nach Alternativen in der eigenen Stadt gesucht werden musste, um den Schüler:innen weiterhin einen praxisorientierten Fremdsprachenunterricht zu ermöglichen. Da eine Erweiterung kultureller

Erkenntnisse niemals isoliert, sondern stets mit einer Erweiterung des Wortschatzes einhergeht, ermöglicht das Institut français auch während der Pandemie Praxisbezug und Authentizität. Sprache steht somit nicht für sich selbst, sondern wird stets mit materiellen oder nicht-materiellen Gütern verbunden. Dies bedeutet zugleich, dass Fremdsprachenlernen mit einem Sachlernen verbunden ist, wie sich beispielsweise die Umsetzung eines provenzalischen Rezeptes zeigt. Diese Prinzipien werden am Institut français vor allem durch einen spielerischen und somit handelnden Zugang erreicht, welcher die Bedürfnisse der Schüler:innen in den Mittelpunkt stellt. Somit wird einerseits durch die selbstgesteuerte Auseinandersetzung mit dem Lernort ein informelles Lernen ermöglicht, das am Institut français durch Aktivitäten ergänzt wird, die durch ein formelles Lernen gekennzeichnet sind, indem sie instruktive Elemente enthalten.

Die organisatorische Vorbereitung des außerschulischen Lernens verläuft ausschließlich zwischen der Interviewten, den angestellten Lehrer:innen und dem oder der Professor:in der jeweiligen Klasse. Die inhaltliche Vorbereitung bleibt den angestellten Lehrer:innen überlassen, die ihre Vorüberlegungen zwar nicht mit den Professor:innen teilen, allerdings können diese ihre Anliegen bekanntgeben, woraufhin versucht wird, eine Einheit zu erstellen, die diesen Anforderungen entspricht. Als nachbereitende Aktivität unternimmt das Institut das Einholen von Feedback über den Ablauf des außerschulischen Lernens aus der Sicht der Professorin, wodurch unklar bleibt, wie die Schüler:innen, als zentrale Akteure im außerschulischen Lernen, dies empfinden.

Dies bedeutet, dass das außerschulische Lernen erst durch ein Zusammenspiel mehrerer Akteure einen Mehrwert entfalten kann. Der Einbezug der Perspektive einer Organisatorin außerschulischen Lernens eröffnete somit einen Blick auf das außerschulische Lernen, das sich von jenem der Schüler:innen und Lehrer:innen unterscheidet. Fremdsprachenlernen darf somit nicht als Lernen aufgefasst werden, das entweder im Schulgebäude oder im Ausland geschieht, sondern als ein Lernen, das in der Umgebung der Schüler:innen ebenso einen authentischen und praktischen Umgang ermöglicht.

## VI Bibliographie

- AILINCAI, Rodica / BERNARD, François-Xavier (2010) : « Apprendre hors de la classe : l'exemple d'une sortie scolaire au Musée de l'Espace de Kourou », dans : Ailincal, Rodica / Crouzier, Marie-Françoise (éds.) : *Pratiques éducatives dans un contexte multiculturel. L'exemple plurilingue de la Guyane*, Toulouse : CRDP, 57-72.
- ARENDT, Manfred (<sup>2</sup>2017) : « Lernerorientierung », dans : Surkamp, Carola (éd.) : *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Metzler : Stuttgart, 216-217.
- ATTESLANDER, Peter (<sup>13</sup>2010) : *Methoden der empirischen Sozialforschung*, Berlin : Erich Schmidt.
- BAAR, Robert / SCHÖNKNECHT, Gudrun (2018) : *Außerschulische Lernorte : didaktische und methodische Grundlagen*, Weinheim / Basel : Beltz (Bildungswissen Lehramt 30).
- BACH, Gerhard / TIMM, Johannes-Peter (<sup>5</sup>2013) : « Handlungsorientierung als Ziel und als Methode », dans : Bach, Gerhard / Timm, Johannes-Peter (éds.) : *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis*, Tübingen et al. : Francke, 1-22.
- BARTH, Britt-Mari (2013) : *Élève chercheur, enseignant médiateur, donner du sens aux savoirs*, Paris : Retz.
- BEACCO, Jean-Claude et al. (2016) : *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- BIEDERMANN, Horst / OSER, Fritz (2010) : « Politische Mündigkeit und schulische Partizipation? Zur Entmythologisierung des Wirksamkeitsglaubens von Partizipation », dans : *Journal für Politische Bildung* 34 : 1, 28-44.
- BLELL, Gabrielle (2015) : « Lernorte und Fremdsprachenlehren und -lernen », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten ? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 9-18.
- BLEYHL, Werner (2000) : « Interaktion, die soziale Komponente im bio-psycho-sozialen Geschehen des Spracherwerbs », dans : Bausch, Karl-Richard et al. (éds.) : *Interaktion im Kontext des Lehrens und Lernens fremder Sprachen*, Tübingen: Narr, 33-44.
- BLEYHL, Werner (2005) : « Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder : Weshalb - endlich - ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss », dans : *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLUL)* 34, 45-64.
- BÖLLERT, Karin (<sup>2</sup>2008) : « Aufwachsen in öffentlicher Verantwortung. Zur Bildungsidee des 11. Kinder- und Jugendberichts », dans : Otto, Hans-Uwe/ Rauschenbach, Thomas (éds.) : *Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 209-222.
- BÖNSCH, Manfred (2003) : « Unterrichtsmethodik für außerschulische Lernorte », dans : *Das Schullandheim* 2, 4-10.

- BOSSE, Ingo / POLA, Annette / WULF, Corinna (2016) : « Inklusive Medienbildung: Methoden für Schule und offenen Ganztag », dans : Hoffmann, Ilka (éd.) : *Erfolgreich mit Neuen Medien! Was bringt das Lernen im Netz?*, Frankfurt am Main : Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft, 57-60.
- BREDELLA, Lothar (2006) : « Probleme des aufgabenorientierten Fremdsprachenunterrichts », dans : Bausch, Karl-Richard et al. (éds.) : *Aufgabenorientierung als Aufgabe. Arbeitspapier der 26. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 18-24 (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik).
- BROVELLI, Dorothee / von Niederhäusern, Raffael / Wilhelm, Markus : « Ausserschulische Lernorte in der Lehrpersonenbildung – Theorie, Empirie und Umsetzung an der PHZ Luzern », dans : *Beiträge zur Lehrerbildung* 29 : 3, 342-352.
- BUDDE, Jürgen / HUMMRICH, Merle (2016) : « Die Bedeutung außerschulischer Lernorte im Kontext der Schule – eine erziehungswissenschaftliche Perspektive », dans : Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (éds.) : *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*, Bielefeld : transcript, 29-52.
- BURWITZ-MELZE, Eva / KÖNIGS, Frank G. / RIEMER, Claudia (2015) : « Vorwort », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten ? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 7-8.
- CASPARI, Daniela (2015) : « Schulisches und außerschulisches Lernen verbinden. Eine (alt-)bekannte Forderung als aktuelle Herausforderung », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten ? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 29-37.
- COELEN, Thomas et al. (2020) : « Informelles Lernen in der Schule », dans : Rohs, Matthias (éd.) : *Handbuch informelles Lernen*, Wiesbaden : Springer VS, 326-340.
- COHEN-AZRIA, Cora / DIAS-CHIARUTTINI, Ana (2016) : « La visite scolaire : un espace singulier au croisement de deux institutions », dans : Cohen-Azria, Cora / Chopin, Marie-Pierre / Orange-Ravachol, Denise (éds.) : *Questionner l'espace. Les méthodes de recherche en didactiques*, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 133-148.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2021) : *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer. Volume complémentaire*, Strasbourg : Éditions du Conseil de l'Europe.
- DAOUST, Patrice / FORTIN, Chantale / DE ANGELIS, Paola (2019) : *Pour une gestion responsable des sorties éducatives. Guide de référence pour la sécurité et l'accompagnement des élèves*, Montréal : Fédération des établissements d'enseignement privés.
- DAVIES, Alan (2003) : *The Native Speaker: Myth and Reality*, Bristol : Multilingual Matters.

- DERIVRY-PLARD, Martine (2011) : « Enseignants “natifs / non natifs” : vers une professionnalité des enseignants de langue(s) », dans : Lin-Zucker et al. (éds.) : *Compétences d’enseignant à l’épreuve des profils d’apprenant. Vers une ingénierie de formation*, Paris : Edition des archives contemporaines, 35-46.
- DIAS-CHIARUTTINI, Ana (2012) : « L’enseignement du français aux frontières de l’extrascolaire », dans : *Revue de didactique et de pédagogie du français* 57, 23-39.
- DIERSEN, Gabriele / PASCHOLD, Lara (2020) : « Außerschulisches Lernen – ein Beitrag zur Bildung für nachhaltige Entwicklung und Inklusion », dans : *Zeitschrift für internationale Bildungsforschung und Entwicklungspädagogik* 43 : 1, 11-19.
- DILLON, Justin et al. (2006) : « The value of outdoor learning : evidence from research in the UK and elsewhere », dans : *School Science Review* 87, 179-185.
- DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (<sup>3</sup>2015) : *Fremdsprachendidaktik. Eine Einführung*, Tübingen : Narr.
- DEFAYS, Jean-Marc / DELTOUR, Sarah (2015) : *Le français langue étrangère et seconde. Enseignement et apprentissage*, Cork : Pierre Mardaga Editeur.
- DOHMEN, Günther (2001) : *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller*, Bonn : BMBF.
- DÖRNYEI, Zoltán (2007) : *Research methods in applied linguistics. Quantitative, Qualitative and Mixed Methods*, Oxford : Oxford Univ. Press.
- DRESING, Thorsten / PEHL, Thorsten (<sup>8</sup>2018) : *Praxisbuch Interview, Transkription & Analyse. Anleitungen und Regelsysteme für qualitativ Forschende*, Marburg : dr. dressing & pehl GmbH
- DUPONT, Nathalie (2010) : « Les partenariats écoles / institutions culturelles : des passages entre cultures juvéniles, cultures artistiques et cultures scolaires ? », dans : *Les Sciences de l’éducation - Pour l’Ère nouvelle*, 43 : 4, 95-121.
- DÜX, Wiebken / RAUSCHENBACH, Thomas (2020) : « Informelles Lernen im Jugendalter », dans : *Handbuch informelles Lernen*, Wiesbaden : Springer VS, 262-280.
- EDMONDSON, Willis / HOUSE, Julianne (<sup>4</sup>2011) : *Einführung in die Sprachlehrforschung*, Tübingen : Narr Francke Attempto.
- ERHORN, Jan / SCHWIER, Jürgen (2016) : « Außerschulische Lernorte. Eine Einleitung », dans : Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (éds.) : *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*, Bielefeld : transcript, 7-12.
- EUROPARAT (2001) : *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*, Wien et al. : Langenscheidt.
- EUROPEAN COMMISSION (2001) : *Communication from the Commission. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, Brussels.
- FEINDT, Andreas (2010) : « Kompetenzorientierter Unterricht – wie geht das? Didaktische Herausforderungen im Zentrum der Lehrarbeit », dans : *Lehrerarbeit. Lehrer sein*, Hannover : Friedrich, 85-89 (Friedrich Jahresheft XXVIII).
- FLICK, Uwe / VON KARDORFF, Ernst / STEINKE, Ines (2013) : « Was ist qualitative Forschung? Einleitung und Überblick », dans : Flick, Uwe / von Kardorff, Ernst /



- Steinke, Ines (éds.) : *Qualitative Forschung. Ein Handbuch*, Reinbek bei Hamburg : Rowohlt, 11-29.
- FREERICKS, Renate / BRINKMANN, Dieter / WULF, Denise (2017) : *Didaktische Modelle für außerschulische Lernorte*, Bremen : Institut für Freizeitwissenschaft und Kulturarbeit.
- FRIEBERTSHÄUSER, Barbara / LANGER, Antje (<sup>4</sup>2013) : « Interviewformen und Interviewpraxis », dans : Friebertshäuser, Barbara / Boller, Heike (éds.) : *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim et al. : Beltz Juventa, 437-456.
- FRUMKES, Lisa (2018) : « Unveiling the Force of Learner-Initiated Informal Language Learning : Extramural Learning », dans : *Language* 17 : 5, 30-31.
- FUNK, Hermann (2015) : « Überlegungen zu Umgebungen und Szenarien des Lernens fremder Sprachen außerhalb des Kursraumes, dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten ? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 48-59.
- GEHRING, Wolfgang (2010) : « Zur Einleitung : Lernort, Lernstandort, Lernumgebung : Warum ein Fremdsprachenunterricht auch außerhalb des Klassenzimmers ertragreich ist », dans : Gehring, Wolfgang / Stinshoff, Elisabeth (éds.) : *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*, Braunschweig et al. : Diesterweg et al., 7-16.
- GEHRING, Wolfgang, Stinshoff, Elisabeth (2010) : « Vorwort », dans : Gehring, Wolfgang / Stinshoff, Elisabeth (éds.) : *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*, Braunschweig et al. : Diesterweg et al., 5.
- GIORDAN, André / PELLAUD, Francine (2008) : *Comment enseigner les sciences. Manuel de pratiques*, Paris : Delagrave Edition.
- GIRAULT, Yves (1999) : « L'école et ses partenaires scientifiques », dans : *Aster. Recherches en didactique des sciences expérimentales* 29, 3-8.
- GLÄSER, Jochen / LAUDEL, Grit (<sup>4</sup>2010) : *Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse als Instrumente rekonstruierender Untersuchungen*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- GÖTTE, Petra (2013) : « Von der Tradition zur Erforschung von Tradierungspraxen – Überlegungen zu Tradition und Tradierung aus familienhistorischer Perspektive », dans : Baader, Meike Sophia / Götte, Petra / Groppe, Carola (éds.) : *Familientraditionen und Familienkulturen. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen*, Wiesbaden : Springer VS, 13-32.
- GRIESER, Dorit (2002) : « Aspekte der Öffnung von Schule. Konzepte der Nutzung von außerschulischen Lernorten für Lernprozesse und ihr Beitrag zur Veränderung von Schule », dans : Preiß, Christine / Wahler, Peter (éds.) : *Schule zwischen Lehrplan und Lebenswelt. Zwischenbilanz zur aktuellen Bildungsreform*, vol. 3, Opladen : Leske + Budrich, 35-54 (DJI-Reihe Jugend).
- GRIMM, Axel (2016) : « Außerschulische Lernorte in der Berufsbildung », dans : Erhorn, Jan / Schwier, Jürgen (éds.) : *Pädagogik außerschulischer Lernorte. Eine interdisziplinäre Annäherung*, Bielefeld : transcript, 171-186.

- GRUNERT, Cathleen (<sup>2</sup>2015) : « Außerschulische Bildung », dans : Reinders, Heinz et al. (éds.) : *Empirische Bildungsforschung. Gegenstandsbereiche*, Wiesbaden : Springer, 165-178.
- GRUNERT, Cathleen (2016) : « Informelles Lernen im Jugendalter », dans : Harring, Marius / Witte, Matthias D. / Burger, Timo (éds.) : *Handbuch informelles Lernen*, Basel : Beltz / Juventa, 331-343.
- GUDJONS, Herbert (<sup>4</sup>2021) : *Frontalunterricht – neu entdeckt. Integration in offene Unterrichtsformen*, Bad Heilbrunn : Julius Klinkhardt.
- HALLET, Wolfgang (2015) : « Die Bedeutung der Orte. Topologien des Fremdsprachenlernens aus raumtheoretischer Perspektive », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten ? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 60-69.
- HARTINGER, Andreas / KLEICKMANN, Thilo / HAWELKA, Birgit (2006) : « Der Einfluss von Lehrervorstellungen zum Lernen und Lehren auf die Gestaltung des Unterrichts und auf motivationale Schülervariablen », dans : *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 9 : 1, 110-126.
- HELFFERICH, Cornelia (2014) : « Leitfaden- und Experteninterviews », dans : Baur, Nina/Blasius, Jörg (éds.) : *Handbuch Methoden der empirischen Sozialforschung*, Wiesbaden : Springer VS, 559-574.
- HELMKE, Andreas (<sup>6</sup>2015) : *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze-Velber : Kallmeyer/Klett.
- HOOD, Marylyn (1004) : « Publics et musées. L'interaction sociale au musée, facteur d'attraction des visiteurs occasionnels », dans : *Publics et Musées* 5, 45-58.
- HORAK, Angela / MOSER, Wolfgang / NEZBEDA, Margarete / SCHOBER, Michael (2010) : *Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen in der Unterrichtspraxis*, Graz : ÖSZ (ÖSZ Praxisreihe 12).
- HUFEISEN, Britta (2015) : « Wo ich bin, ist auch ein Lernort ... », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 70-80.
- IVANOFF, Olivier (2013) : « Un enjeu éducatif majeur », dans : *Cahiers pédagogiques* 502, 50-52.
- JANK, Werner / MEYER, Hilbert (<sup>13</sup>2019) : *Didaktische Modelle*. Berlin : Cornelsen.
- JANSEN, Silke (2010) : « Authentische Artikulation? Curriculare Vorgaben und Positionen der Sprachlehrforschung », dans : Frings, Michael / Leitzke-Ungerer, Eva (eds.) : *Authentizität im Unterricht romanischer Sprachen*, Stuttgart : ibidem, 75-92.
- KAISER, Robert (<sup>2</sup>2021) : *Qualitative Experteninterviews. Konzeptionelle Grundlagen und praktische Durchführung*, Wiesbaden : Springer VS.

- KAUFMAN, David (2002) : « L'éducation centrée sur l'enseignant ou centrée sur l'apprenant : une fausse dichotomie », dans : *Pédagogie médicale. Revue internationale francophone d'éducation médicale*, 3 : 3, 145-147.
- KLAES, Esther / WELZEL, Manuela (2006) : « Außerschulische Lernorte und naturwissenschaftlicher Unterricht », dans : Pitton, Anja (éd.) : *Lehren und Lernen mit neuen Medien*, vol. 26, Berlin : LIT, 239-241.
- KLAFKI, Wolfgang (<sup>6</sup>2007) : *Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch-konstruktive Didaktik*, Weinheim et al. : Beltz.
- KLEIN, Michael (2010): *Exkursionsdidaktik: eine Arbeitshilfe für Lehrer, Studenten und Dozenten*, Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLEWITZ, Bernd (2010) : « Sprache zum Anfassen – Lernorte für den Fremdsprachenunterricht », dans : Gehring, Wolfgang / Stinshoff, Elisabeth (éds.) : *Außerschulische Lernorte des Fremdsprachenunterrichts*, Braunschweig et al. : Diesterweg et al., 43-55.
- KLINGER, Udo (2005) : « Mit Bildungsstandards Unterrichts- und Schulqualität entwickeln. Eine Curriculumwerkstatt für Fachkonferenzen, Steuergruppen und Schulleitungen », dans : Becker, Gerold et al. (éds.) : *Standards. Unterrichten zwischen Kompetenzen, zentralen Prüfungen und Vergleichsarbeiten*, S. 130-143 (Friedrich Jahresheft XXIII).
- KLIPPEL, Friederike (2015) : « Lernorte und Ortswechsel », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 81-89.
- KNAPP, Regina (2011) : *Die Bedeutsamkeit außerschulischer Lernorte im Geographie- und Wirtschaftskundeunterricht unter Bezug auf „Leben in Ballungsräumen*, Diplomarbeit, Wien.
- KNOLL, Michael (2009) : « Projektmethode », dans : Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (éds.) : *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 204-207.
- KOMMISSION DER EUROPÄISCHEN GEMEINSCHAFTEN (2000) : *Memorandum über Lebenslanges Lernen*, Brüssel : Kommission der Europäischen Gemeinschaften.
- KÖNIGS, Frank (2015) : « Ortstermin. Beobachtungen zur Bedeutung der Lernorte für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 90-97.
- KOWAŘ, Gerhard (2015) : « Vorwort », dans : Erhard, Doris (éd.) : *Kleines Begriffs-ABC. Handlungsempfehlungen für das Gelingen von nachhaltigen Partnerschaften zwischen Schulen und Kultureinrichtungen*, Wien : KulturKontakt Austria, 4.
- KUCKARTZ, Udo (<sup>3</sup>2010) : *Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KUCKARTZ, Udo/ RÄDIKER, Stefan (<sup>5</sup>2022) : *Qualitative Inhaltsanalyse. Methoden, Praxis, Computerunterstützung. Grundlagentexte Methoden*, Weinheim/Basel : Beltz Juventa.

- KURTZ, Jürgen (2015): « Dimensionen einer fremdsprachendidaktischen Theorie der Lernorte », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 106-116.
- LAFORTUNE, Jean-Marie (2012) : *La médiation culturelle : Le sens des mots et l'essence des pratiques*, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAMNEK, Siegfried / KRELL, Claudia (<sup>6</sup>2016): *Qualitative Sozialforschung*, Weinheim/Basel : Beltz.
- LANG, Nicole (1991) : *Les publics du cinéma : une approche typologique. Socio-économie de la culture : la demande du cinéma*, Paris : La documentation française, 101-125.
- LEGUTKE, Michael (<sup>2</sup>2017) : « Lehr- und Lernort », dans : Surkamp, Carola (éd.) : *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart : Metzler, 203-206.
- LENZ, Annina (2012) : « Anwendungsbeitrag: Experteninterviews in der Fremdsprachenforschung: Anwendungsspezifische Planung, Durchführung und Auswertung », dans : Doff, Sabine (éd.) : *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen : Narr, 232-246.
- LIEBOLD, Renate / TRINCZEK, Rainer (2009) : « Experteninterview », dans : Kühl, Stefan / Strodtholz, Petra / Taffertshofer, Andreas (éds.) : *Handbuch Methoden der Organisationsforschung. Quantitative und qualitative Methoden*, Wiesbaden : Verlag für Sozialwissenschaften, 32-56.
- LIPOWSKY, Frank (2006) : « Auf den Lehrer kommt es an. Empirische Evidenzen für Zusammenhänge zwischen Lehrerkompetenzen, Lehrerhandeln und dem Lernen der Schüler », dans : Allemann-Ghionda, Cristina / Terhart, Ewald (éds.) : *Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern*, Weinheim et al. : Beltz, 47-70.
- LLOYD, David et al. (2005) : *Education Outside the Classroom. Second Report of Session 2004–05. Report, together with formal minutes, oral and written evidence*, London : The Stationery Office Limited.
- LÜTGE, Christiane (2015) : « Lernorte – Perspektiven zum 'Wo und Wann' im Fremdsprachenunterricht, dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 136-142.
- LÜTGE, Christiane (<sup>2</sup>2017) : « Handlungsorientierung », dans : Surkamp, Carola (éd.) : *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart : Metzler, 119-120.
- MANZ, Katharina (2016) : « Interviews planen. Den passenden Schlüssel zum Alltagswissen schmieden », dans : Wintzer, Jeannine (éd.) : *Herausforderungen in der Qualitativen Sozialforschung. Forschungsstrategien von Studierenden für Studierende*, Berlin / Heidelberg : Springer Spektrum, 35-42.
- MARTINEZ, Hélène (2015) : « Gute Lernorte brauchen gute Lerner », dans : Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der*

- Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 143-152.
- MAYR, Johannes / Neuweg, Georg (2009) : « Lehrer/innen als zentrale Ressource im Bildungssystem: Rekrutierung und Qualifizierung », dans : Specht, Werner (éds.), *Nationaler Bildungsbericht Österreich 2009*, vol. 2 : *Fokussierte Analysen bildungspolitischer Schwerpunktthemen*, Graz : Leykam, 99-119.
- MAYRING, Philipp (<sup>12</sup>2015) : *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*, Weinheim/Basel : Beltz.
- MAYRING, Philipp (<sup>6</sup>2016) : *Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken*, Weinheim / Basel : Beltz.
- MAYRING, Philipp (<sup>2</sup>2020) : « Qualitative Forschungsdesigns », dans : *Handbuch Qualitative Forschung in der Psychologie*, vol. 2 : *Designs und Verfahren*, Wiesbaden : Springer, 3-17.
- MESSMER, Kurt et al. (2011) : « Definition Ausserschulische Lernorte », dans : Messmer, Kurt et al. (éds.) : *Ausserschulische Lernorte – Positionen aus Geographie, Geschichte und Naturwissenschaften*, vol. 1, Münster : LIT, 7 (Ausserschulische Lernorte – Beiträge zur Didaktik).
- MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike (2002) : « ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion », dans : Bogner, Alexander / Littig, Beate / Menz Wolfgang (éds.) : *Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung*, Opladen : Leske + Budrich, 71-94.
- MEUSER, Michael / NAGEL, Ulrike (<sup>4</sup>2002) : « Experteninterviews – wissenssoziologische Voraussetzungen und methodische Durchführung », dans Friebertshäuser, Barbara / Langer, Antje / Prengel, Annedore (éds.) : *Handbuch. Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft*, Weinheim / Basel : Beltz Juventa, 457-471.
- MEYER, Hilbert (<sup>14</sup>2008) : *Unterrichtsmethoden II. Praxisband*, Berlin : Cornelsen.
- MEYER, Stephan (2020) : *Außerschulischer Lernort KiEZ*, Schneeberg : Landesverband KiEZ Sachsen e.V..
- MICHLER, Christine (2015) : *Einführung in die Didaktik der romanischen Sprachen und Literaturen*, Magdeburg : University of Bamberg Press.
- MISOCH, Sabina (<sup>2</sup>2019) : *Qualitative Einzelinterviews*, Berlin / Boston : Walter de Gruyter.
- MOSER, Heinz (<sup>6</sup>2015) : *Instrumentenkoffer für die Praxisforschung. Eine Einführung*, Freiburg im Breisgau : Lambertus.
- NIEWELER, Andreas (2017) : *Fachdidaktik Französisch. Das Handbuch für Theorie und Praxis*, Stuttgart : Klett.
- NOWAK, Engelbert (2016) : « À la rencontre de ... Exkursionsdidaktische Ansätze im Überblick », dans : *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch* 140 : 50, 2-8.
- NUNAN, David / RICHARDS, Jack (2015) : « Preface », dans : Nunan, David / Richards, Jack C. (éds.) : *Language Learning Beyond the Classroom*, New York et al. : Routledge, XI-XVI.

- OVERWIEN, Bernd (2008) : « Informelles Lernen », dans : Coelen, Thomas / Otto, Hans-Uwe (éds.) : *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch*, Wiesbaden : VS Verlag für Sozialwissenschaften, 128-136.
- PARK, Anna / REICHENBACH, Roland / SCHMIDT, Franziska (2015) : *Médiation culturelle dans et pour les écoles : Critères de qualité et recommandations*, Zurich : CDIP/CDAC.
- PESTALOZZI, Johann Heinrich (2012) : *Schriften aus der Zeit von 1803 bis 1804*, vol. 16, Feilchenfeld-Fales, Walter / Schönebaum, Herbert (éds.), Berlin / Boston : De Gruyter.
- PICHETTE, Jean-Pierre (2009) : « Protocole pour la transcription des documents de source orale en vue de l'édition », dans : *Port Acadie* 16-17, 225-257.
- PRZYBORSKI, Aglaja / WOHLRAB-SAHR, Monika (<sup>5</sup>2021) : *Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch*, Berlin / Boston : Walter de Gruyter.
- PUREN, Christian (2006a) : « De l'approche communicative à la perspective actionnelle », dans : *Le Français dans le Monde* 347, 37-40.
- PUREN, Christian (2006b) : « Les tâches dans la logique actionnelle », dans : *Le Français dans le Monde* 347, 80-81.
- REINDERS, Heinz / DITTON, Hartmut : « Überblick Forschungsmethoden », dans : Reinders, Heinz etl. : *Empirische Bildungsforschung Strukturen und Methoden*, Wiesbaden : Springer VS, 49-56.
- REINFRIED, Marcus (2001) : « Neokommunikativer Fremdsprachenunterricht: ein neues methodisches Paradigma », dans : Meißner, Franz-Joseph / Reinfried, Marcus (éds.) : *Bausteine für einen neokommunikativen Französischunterricht: Lernerzentrierung, Ganzheitlichkeit, Handlungsorientierung, Interkulturalität, Mehrsprachigkeitsdidaktik; Akten der Sektion 13 auf dem 1. Frankoromanistentag in Mainz, 23. - 26. 09. 1998*, Tübingen : Narr, 1-20.
- REUTER, Yves (2007) : « Temporalité et variations : de quelques décisions à construire et à débattre », dans : Lahanier-Reuter, Dominic / Roditi, Éric (éds.) : *Questions de temporalité. Les méthodes de recherche en didactiques*, vol. 2, Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, 175-185.
- RIEMER, Claudia (2015) : « Lernorte und Fremd-/Zweitsprachenlernen – alles vernetzt oder entgrenzt? », dans: Burwitz-Melzer, Eva / Königs, Frank G. / Riemer Claudia (éds.) : *Lernen an allen Orten? Die Rolle der Lernorte beim Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Arbeitspapiere der 35. Frühjahrskonferenz zur Erforschung des Fremdsprachenunterrichts*, Tübingen : Narr, 172-180.
- RINSCHÉDE, Gisbert / SIEGMUND, Alexander (<sup>4</sup>2020) : *Geographiedidaktik*, Brill / Schöningh : Stuttgart Grundriss Allgemeine Geographie).
- ROUX, Maurice (2021) : « La coopération éducative et linguistique. Un des axes prioritaires de la diplomatie française et de l'Ambassade de France en Autriche », dans : *Appascope* 85 : 12, 7.
- RUIN, Sebastian (2017) : « Ansätze und Verfahren der Kategorienbildung in der qualitativen Inhaltsanalyse », dans : Aschebrock, Heinz / Stribbe, Günter (éds.) : *Schulsportforschung – wissenschaftstheoretische und methodologische Reflexionen*, Münster : Waxmann, 119-134.

- SAUERBORN, Petra / BRÜHNE, Thomas (2009) : *Didaktik des außerschulischen Lernens*, Baltmannsweiler : Schneider-Verlag Hohengehren.
- SCHMIDT, Ines / DI FUCCIA, David S. / RALLE, Bernd (2011) : « Außerschulische Lernstandorte. Erwartungen, Erfahrungen und Wirkungen aus der Sicht von Lehrkräften und Schulleitungen », dans : *Der mathematische und naturwissenschaftliche Unterricht* 64 : 6, 362-369.
- SCHMIDT-WULFFEN, Wulf (2004) : « Zukunftsfähiger Erdkundeunterricht: Kommunikation – Schülerorientierung – Nachhaltiges Lernen », dans : *Geographische Revue* 6 : 2, 7-26.
- SCHULTE, Andrea (2019) : *Außerschulische Lernorte*, Berlin : Cornelsen.
- SCHULZE, Gerhard (2003) : *Die beste aller Welten. Wohin bewegt sich die Gesellschaft im 21. Jahrhundert?*, Frankfurt am Main : Fischer Taschenbuch Verlag.
- SCHWEISFURTH, Michele (2013) : *Learner-Centred Education in International Perspective. Whose pedagogy for whose development?*, Londres : Routledge.
- SCHWEISFURTH, Michele (2019) : *Est-ce que l'éducation centrée sur l'apprenant est une « pratique exemplaire » ?*, Nairobi : Bureau régional de l'UNICEF pour l'Afrique orientale et australe.
- SIEDER, Reinhard (2014) : « Erzählungen analysieren – Analysen erzählen. Praxeologisches Paradigma, Narrativ-biografisches Interview, Textanalyse und Falldarstellung », dans : Wernhart, Karl / Zips, Werner : *Ethnohistorie. Rekonstruktion, Kulturkritik und Repräsentation. Eine Einführung*, Wien : Promedia, 150-180.
- STANDOP, Jutta / JÜRGENS, Eiko (2015) : *Unterricht planen, gestalten und evaluieren*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt.
- STÖCKL, Friedrich (2019) : *Didaktische Herausforderungen und Potenziale bei der Einbindung von außerschulischen Lernorten in den Unterricht. Eine Fallstudie, dargestellt an einer BHS*, Masterarbeit, Innsbruck.
- SUNDEVIST, Pia (2009) : *Extramural English Matters. Out-of-School English and Its Impact on Swedish Ninth Graders' Oral Proficiency and Vocabulary*, Dissertation, Karlstad : Karlstad University Studies.
- THOMAS, Bernd (2009) : « Lernorte außerhalb der Schule », dans : Arnold, Karl-Heinz / Sandfuchs, Uwe / Wiechmann, Jürgen (éds.) : *Handbuch Unterricht*, Bad Heilbrunn : Klinkhardt, 283-287.
- TRAUTMANN, Matthias (2012) : « Führen und Auswerten qualitativer Interviews », dans : Doff, Sabine (éd.) : *Fremdsprachenunterricht empirisch erforschen. Grundlagen – Methoden – Anwendung*, Tübingen : Narr, 218-231.
- UNIVERSITÄT WIEN (2022) : *Allgemeines Curriculum für das Masterstudium zur Erlangung eines Lehramts im Bereich der Sekundarstufe (Allgemeinbildung) im Verbund Nord-Ost*, Wien.
- VETTER, Eva / VOLGGER, Marie-Luise (2016) : « Was die SchülerInnen wirklich aus dem Projekt gemacht haben », dans : Renner, Julia / Fink, Ilona Elisabeth / Volgger, Marie-Luise (eds.) : *E-Tandems im schulischen Fremdsprachenunterricht*, Wien : Löcker, 9-29.

- VIEBROCK, Britta (2017) : « Unterrichtsplanung », dans : *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*, Stuttgart : Metzler, 361-365.
- WAWRA, Daniela (2016) : « Kultur », dans : Glück, Helmut/ Rödel, Michael (éds.) : *Metzler Lexikon Sprache*, Stuttgart : Metzler, 379-381.
- WEIßENO, Georg / WESCHENFELDER, Eva / OBERLE, Monika (2013) : « Konstruktivistische und transmissive Überzeugungen von Referendar/-innen », dans : Besand, Anja (éd.) : *Lehrer- und Schülerforschung in der politischen Bildung*, Schwalbach : Wochenschau Verlag, 68-77 (Schriftenreihe der Gesellschaft für Politikdidaktik und Politische Jugend- und Erwachsenenbildung).
- WILDE, Matthias / URHAHNE, Detlef / KLAUTKE, Siegfried (2003) : « Unterricht im Naturkundemuseum: Untersuchung über das “richtige” Maß an Instruktion », dans : *Zeitschrift für Didaktik der Naturwissenschaften* 9, 125-134.
- WOLFF, Dieter (2010) : « Möglichkeiten zur Entwicklung von Mehrsprachigkeit in Europa », dans : *Bilingualer Unterricht. Grundlagen, Methoden, Praxis, Perspektiven*, vol. 5, Berlin et al. : Peter Lang, 151-164 (Kolloquium Fremdsprachenunterricht).



## Sources en ligne

AMIEL, Michèle / FERRERONS, Monique (2013) : « Hors les murs. Les avant-propos ». <https://www.cahiers-pedagogiques.com/hors-les-murs/> [Consulté le 05/08/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2005) : « Aufsichtserlass 2005 ». [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005\\_15.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2005_15.html) [Consulté le 06/06/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2014) : « Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – Handelsakademie und Handelsschule ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008944> [Consulté le 10/07/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2015) : « Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne der humanberuflichen Schulen sowie Bekanntmachung der Lehrpläne für den Religionsunterricht ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20009369> [Consulté le 22/07/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2017) : « Verordnung des Bundesministers für Unterricht und kulturelle Angelegenheiten über Schulveranstaltungen (Schulveranstaltungenverordnung 1995 – SchVV) ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009986> [Consulté le 10/08/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018a) : « Gesamte Rechtsvorschrift für Lehrpläne – allgemeinbildende höhere Schule ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10008568> [Consulté le 11/08/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018b) : « Handelsakademien und Handelsschulen ». <https://www.bmbwf2.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/kfm.html> [Consulté le 28/06/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2018c) : « Schulen für wirtschaftliche Berufe ». <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulsystem/sa/bmhs/wb.html> [Consulté le 28/06/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2020) : « Verordnung des Bundesministers für Unterricht und Kunst vom 24. Juni 1974 betreffend die Schulordnung ». <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009376> [Consulté le 06/02/2022].

BILDUNGSMINISTERIUM FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2022a) : « Bundesgesetz über die Ordnung von Unterricht und Erziehung in den im Schulorganisationsgesetz geregelten Schulen (Schulunterrichtsgesetz - SchUG) ».

- <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=10009600> [Consulté le 06/08/2022].
- DERIVRY-PLARD, Martine (2006) : « Professeures d’anglais natifs et non-natifs en France », dans : PerCursos 5 : 2. <https://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1437> [Consulté le 07/06/2022].
- GFK (2021) : « La BD ne connaît pas la crise ! ». <https://www.gfk.com/fr/insights/bd-ne-connaît-pas-la-crise> [Consulté le 24/06/2022].
- HU, Kaiyun : « Compte rendu : “natif”, “non-natif”, et leur “légitimité dans l’enseignement des langues” ? ». <https://arlap.hypotheses.org/9577> [Consulté le 29/06/2022].
- INSTITUT FRANÇAIS (s. d.) : « Qui sommes-nous ? ». <https://www.institutfrancais.at/fr/ueber-uns> [Consulté le 12/05/2022].
- JACQUIN, Marianne (2012) : « L’approche actionnelle dans l’enseignement des langues étrangères. La tâche comme déclencheur pour agir avec la langue ». <https://www.edcan.ca/articles/lapproche-actionnelle-dans-lenseignement-des-langues-etrangeres/?lang=fr> [Consulté le 17/05/2022].
- LUTHER, Elisabeth (2017) : « Lernen am anderen Ort – außerschulisches Lernen im Deutschunterricht ». [https://deutsch-klett.de/auserschulische\\_lernorte/](https://deutsch-klett.de/auserschulische_lernorte/) [Consulté le 24/07/2022].
- PUREN, Christian (2013) : « Le passage du paradigme de la communication au paradigme de l’action, et ses implications dans la mise en œuvre pratique de la perspective actionnelle ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2013e/> [Consulté le 06/07/2022].
- PUREN, Christian (2014) : « La pédagogie de projet dans la mise en œuvre de la perspective actionnelle Dossier de travail des journées de formation ». <https://www.christianpuren.com/mes-travaux/2014b/> [Consulté le 06.07.2022].
- RAUSCHENBACH, Thomas (2013) : « Bildung ist mehr als Schule – Alltagsbildung. Alltagsbildung als Schlüsselfrage der Zukunft ». <https://www.bpb.de/gesellschaft/bildung/zukunft-bildung/149483/alltagsbildung> [Consulté le 24/07/2022].
- RUIN Sebastian (2019) : « Kategorien als Ausdruck einer ausgewiesenen Beobachter\_innenperspektive? Ein Vorschlag für eine qualitativere qualitative Inhaltsanalyse », dans : *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 20 : 3. <https://doi.org/10.17169/fqs-20.3.3395> [Consulté le 11/11/2021].
- SNU (2014) : « Rompre avec l’espace scolaire habituel ». <https://www.snuipp.fr/Rompre-avec-l-espace-scolaire> [Consulté le 30/06/2022].
- UNIVERSITÉ BORDEAUX MONTAIGNE (s. d.) : « Diplôme d’aptitude à l’enseignement du français langue étrangère (DAEFLE) ». [https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/diplome-d-universite-1/francais-langue-etrangere-FLE.5/diplome-d-aptitude-a-l-enseignement-du-francais-langue-etrangere-dae fle-91DAEFL\\_31.html](https://www.u-bordeaux-montaigne.fr/fr/formations/offre-de-formation-2016-2020/diplome-d-universite-1/francais-langue-etrangere-FLE.5/diplome-d-aptitude-a-l-enseignement-du-francais-langue-etrangere-dae fle-91DAEFL_31.html) [Consulté le 01/07/2022].
- UNIVERSITÉ PAUL-VALÉRY MONTPELLIER 3 (2022) : « Didactique du français langue étrangère. Parcours en présentiel ». <https://itic.www.univ-montp3.fr/fr/du-fle> [Consulté le 01/07/2022].

ZHANG, Ruofei (2021) : « Target languages, types of activities, engagement, and effectiveness of extramural language learning ». <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0253431>  
[Consulté le 01/07/2022].

## **VII Liste des tableaux**

|                                                                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Tableau 1 : Signification des signes de transcription selon Dresing et Pehl (2018 : 21-22) et Pichette (2009 : 225-257)..... | 65 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## VIII Annexe

### Abstract (français)

Ce mémoire est consacré à l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement des langues étrangères à Vienne. Dans ce mémoire, l'apprentissage extrascolaire est défini comme un apprentissage qui se déroule en dehors du bâtiment scolaire, mais qui est toujours lié à l'apprentissage scolaire, car il se déroule exclusivement dans des lieux d'apprentissage didactisés au sein de la classe. Comme les élèves agissent dans les lieux d'apprentissage extrascolaires en langue étrangère avec les objets qui s'y trouvent, il existe un lien entre l'apprentissage de la langue et celui de la matière, qui va de pair avec une didactique orientée vers l'action et qui permet ainsi un apprentissage pratique et authentique. Afin d'identifier la mise en œuvre de ce type d'apprentissage du point de vue d'une organisatrice d'un lieu d'apprentissage extrascolaire, une interview d'expert·e est réalisée avec la directrice de l'Institut français d'Autriche-Vienne. Cela signifie que le point de vue d'une directrice est étudié dans le cadre de la partie empirique. Sur la base de ces données, on peut affirmer qu'un apprentissage authentique et pratique des langues étrangères est rendu possible à l'Institut français d'Autriche-Vienne en mettant l'accent sur l'utilisation de la langue française, et ce non pas par un usage aléatoire mais par un usage didactisé, qui, malgré cette prédéfinition, reste authentique parce que les élèves se plongent de manière guidée dans des situations où ils agissent en utilisant le français et avec des objets liés à cette langue dans des situations concrètes qui ne constituent pas d'imitation, mais une exportation de la langue et des cultures qui y sont liées, telles qu'elles sont vécues en France.

## **Abstract (allemand)**

Diese Masterarbeit widmet sich dem außerschulischen Lernen im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in Wien. Außerschulisches Lernen wird dabei als ein Lernen definiert, das außerhalb des Schulgebäudes stattfindet, aber mit dem schulischen Lernen verbunden ist, da es ausschließlich an didaktisierten Lernorten, die innerhalb der Klassengemeinschaft besucht werden, stattfindet. Da die Schüler:innen an den außerschulischen fremdsprachlichen Lernorten mit den dort vorhandenen Objekten agieren, besteht eine Verbindung zwischen Sprach- und Sachlernen, was mit einer handlungsorientierten und schülerorientierten Didaktik einhergeht und somit ein praktisches und authentisches Lernen ermöglicht. Um die Umsetzung dieser Art des Lernens aus der Sicht einer Organisatorin außerschulischen Fremdsprachenlernens zu identifizieren, wird ein Experteninterview durchgeführt. Auf der Grundlage dieser Daten kann festgestellt werden, dass am Institut français d'Autriche-Vienne ein authentisches und praktisches Lernen der französischen Sprache ermöglicht wird, indem der Schwerpunkt auf den Sprachgebrauch gelegt wird. Trotz der Didaktisierung handelt es sich um einen authentischen Sprachgebrauch, da die Schüler:innen die französische Sprache verwenden während sie mit Gegenständen handeln, die mit dieser Sprache verbunden sind und die ihr zugehörigen Kulturen repräsentieren.

## Dépliant de l'Institut français d'Autriche-Vienne

### Prenez rendez-vous avec la langue et la culture francophone !

L'Institut français d'Autriche organise, à la demande, des séances d'immersion en français, animées par des professeurs francophones formés en français langue étrangère.

### Rendez-vous à l'Institut français d'Autriche !

Vous planifiez une sortie scolaire à Vienne ?

L'Institut français vous accueille.

Nous organisons pour vos élèves un programme sur mesure avec des ateliers thématiques communicatifs et un escape game dans notre Médiathèque.

- Durée ..... 2 - 3 h  
dates et horaires flexibles / sur rendez-vous
- Niveau ..... A1 - B2
- Prix ..... 10 - 15 € par élève  
en fonction du nombre de participants

### Visite guidée de l'Ambassade de France à Vienne

Découvrez l'Ambassade de France avec vos élèves grâce à une visite guidée ludique animée par nos professeurs.

- Durée ..... 1 h / sur rendez-vous
- Prix ..... 10 - 15 € par élève (tarif dégressif)

### Offre combinée

Rendez-vous français à l'Institut + visite de l'Ambassade

- Prix ..... 15-20 € par élève (tarif dégressif)

Contact et inscription :

[kurse@institutfr.at](mailto:kurse@institutfr.at)

Formulaire d'inscription en ligne :



### Rendez-vous français dans votre école !

Vous voulez organiser une immersion en français pour votre classe ? Nos professeurs se déplacent dans votre école et assurent une semaine en français autour de la langue française et des cultures francophones.

Le planning de la semaine est organisé sur mesure en fonction des besoins de vos élèves !

- Durée ..... 1 - 5 jours
- Niveau ..... A1 - B2
- Prix ..... Sur devis,  
en fonction de la durée et du nombre d'élèves

### Thématiques proposées pour les rendez-vous français

- |                                   |                              |
|-----------------------------------|------------------------------|
| - Atelier théâtre                 | - BD                         |
| - Cuisine - Gastronomie           | - Film - Éducation à l'image |
| - Francophonie                    | - Le travail de demain       |
| - Musique                         | - Paris                      |
| - Parlement européen (simulation) | - Régions de France          |
| - S'engager pour la planète !     | - Sports et loisirs          |
| - Tourisme                        | - Séjour en France           |

En fonction de la situation géographique de votre établissement, nous organisons ces rendez-vous français en coopération avec l'Institut franco-autrichien de Graz et l'Institut franco-tyrolien d'Innsbruck.

Der Renault ZOE  
Das meistgekaufte Elektroauto Österreichs\*  
La voiture électrique la plus achetée en Autriche\*

\*Quelle: Statistik Austria, Zulassungen PKW, LKW mit Elektroantrieb von 01.01.2012 bis 31.12.2020. Änderungen, Satz- und Druckfehler vorbehalten. Symbolfotos.  
Stromverbrauch: 17,3 - 19,1 kWh/100km, homologiert nach WLTP. [renault.at](https://www.renault.at)

## Déclaration de consentement

Cette déclaration de consentement a été établie par l'Université de Vienne. Seules les parties se rapportant à ce mémoire ont été modifiées.

Une étude qualitative sur les potentiels de l'apprentissage extrascolaire du point de vue des organisateurs d'un lieu d'apprentissage extrascolaire  
– TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung

### TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung zur Teilnahme an der Studie:

La visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère

Une étude qualitative sur les potentiels de l'apprentissage extrascolaire du point de vue des organisateurs d'un lieu  
d'apprentissage extrascolaire

Sehr geehrte Teilnehmerin, sehr geehrter Teilnehmer,

wir laden Sie ein, an der oben genannten Studie teilzunehmen.

Ihre Teilnahme an dieser Studie erfolgt freiwillig. Sie können jederzeit, ohne Angabe von Gründen, Ihre Bereitschaft zur Teilnahme ablehnen oder auch im Verlauf der Studie zurückziehen. Die Ablehnung der Teilnahme oder ein vorzeitiges Ausscheiden aus dieser Studie hat keine nachteiligen Folgen für Sie.

Diese Art von Studien ist notwendig, um verlässliche neue wissenschaftliche Forschungsergebnisse zu gewinnen. Unverzichtbare Voraussetzung für die Durchführung von Studien ist jedoch, dass Sie Ihr Einverständnis zur Teilnahme an dieser Studie schriftlich erklären. Bitte lesen Sie den folgenden Text sorgfältig durch und zögern Sie nicht, Fragen zu stellen.

Bitte unterschreiben Sie die Einwilligungserklärung nur

- wenn Sie Art und Ablauf der Studie vollständig verstanden haben,
- wenn Sie bereit sind, der Teilnahme zuzustimmen und
- wenn Sie sich über Ihre Rechte als TeilnehmerIn an dieser Studie im Klaren sind.

#### 1. Was ist der Zweck der Studie?

Der Zweck der Studie besteht in der Erhebung der Perspektive der Organisator\*innen von außerschulischen Lernorten, die für den Französischunterricht geeignet sind.

#### 2. Wie läuft die Studie ab?

Als Instrument zur Datenerhebung wurde ein Interview gewählt, das in etwa eine Stunde dauert und mit einer Teilnehmerin im Institut Français durchgeführt wird.

#### 3. Worin liegt der Nutzen einer Teilnahme an der Studie?

Die Ergebnisse dieser Studie dienen unter anderem der Füllung eines Forschungsdesiderates, da in der Literatur lediglich Studien zu finden sind, die das außerschulische Lernen im Fremdsprachenunterricht auf Lehrer\*innen und Schüler\*innen ausrichten. Darüber hinaus besteht auch ein beruflicher Nutzen für die Teilnehmerin, da die Ergebnisse der Studie zu einer Verbesserung der Kooperation zwischen dem Institut Français und den Schulen beitragen.



**4. Gibt es Risiken bei der Durchführung der Studie und ist mit Beschwerden oder anderen Begleiterscheinungen zu rechnen?**

Es gibt keine Risiken und auch mit Beschwerden oder anderen Begleiterscheinungen ist nicht zu rechnen.

**5. Hat die Teilnahme an der Studie sonstige Auswirkungen auf die Lebensführung und welche Verpflichtungen ergeben sich daraus?**

Es gibt keine sonstigen Auswirkungen auf die Lebensführung.

**6. Was ist zu tun beim Auftreten von Beschwerdesymptomen, unerwünschten Begleiterscheinungen und/oder Verletzungen?**

Es können keine Beschwerdesymptomen, unerwünschte Begleiterscheinungen und/oder Verletzungen in Zusammenhang mit dieser Studie auftreten.

**7. Wann wird die Studie vorzeitig beendet?**

Die Teilnahme an der Studie kann jederzeit widerrufen oder abgebrochen werden.

**8. In welcher Weise werden die im Rahmen dieser Studie gesammelten Daten verwendet?**

Die Daten werden anonymisiert. Dies bedeutet, dass keine Namen genannt werden und somit auch keine Rückschlüsse gezogen werden können. Nur die Studienleitung hat Zugang zu den Daten und ist zur Verschwiegenheit verpflichtet. Es besteht die Möglichkeit, die gesammelten Daten zu löschen.

**9. Entstehen für die TeilnehmerInnen Kosten? Gibt es einen Kostenersatz oder eine Vergütung?**

Es entstehen keine Kosten.

**10. Möglichkeit zur Diskussion weiterer Fragen**

Sie können sich gerne für jegliche Fragen an die Studienleitung wenden.

|          |                                                                                 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|
| LeiterIn | Name: Melissa Kozik<br>E-Mail: a01636738@unet.univie.ac.at<br>Tel.: 06781266778 |
|----------|---------------------------------------------------------------------------------|

## 11. Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: LAURENCE WARCOLIER

Geb. Datum: 22.04.1975

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „La visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère. Une étude qualitative sur les potentiels de l'apprentissage extrascolaire du point de vue des organisateurs d'un lieu d'apprentissage extrascolaire“ teilzunehmen.

Ich bin von Melissa Kozik ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt (Gibt es Risiken, Beschwerden und Begleiterscheinungen?). Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei „Name Kontaktperson“ veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

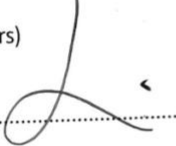
Ich stimme zu, (bitte wählen Sie Zutreffendes aus) dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen und zeitlich unbegrenzt bei Melissa Kozik ([a01636738@unet.univie.ac.at](mailto:a01636738@unet.univie.ac.at)) veranlassen.

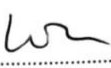
Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

**Eine Kopie dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.**

(Datum und Unterschrift der Teilnehmerin/des Teilnehmers)

29.03.2022 

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

29.03.2022 



### Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben: LAURENCE WARCOLIER

Geb. Datum: 22.04.1975

Ich erkläre mich bereit, an der Studie „La visite d'un lieu d'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère. Une étude qualitative sur les potentiels de l'apprentissage extrascolaire du point de vue des organisateurs d'un lieu d'apprentissage extrascolaire“ teilzunehmen.

Im Rahmen des Seminars werden verschiedene Daten erhoben. In diesem Zusammenhang arbeiten wir mit Audioaufnahmen und Transkriptionen.

Ich bin von Melissa Kozik ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Ich habe darüber hinaus den Text dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung gelesen, insbesondere den 4. Abschnitt (Gibt es Risiken, Beschwerden und Begleiterscheinungen?). Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich erkläre gegenüber der Universität Wien meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen
- Transkriptionen

zum Zweck der Forschung anonym verarbeitet werden.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jeder Zeit schriftlich oder mündlich bei Melissa Kozik (a01636738@unet.univie.ac.at) veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt, die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen bei Melissa Kozik (a01636738@unet.univie.ac.at) veranlassen.

Die Datenschutzerklärung für diese Anwendung liegt vor Ort auf und kann per E-Mail an a01636738@unet.univie.ac.at angefordert werden.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die Universität Wien an (a01636738@unet.univie.ac.at) widerrufen kann.

## Questionnaire avant l'interview

### Questionnaire

Dans le cadre de mon mémoire, je réalise une étude pour savoir comment l'apprentissage extrascolaire dans le cadre du cours de Français Langue Étrangère est mis en œuvre par les responsables de ces lieux. Je vous prie de bien vouloir remplir ce questionnaire sur les conditions cadres.

Nom : LAURENCE WARCOLLIER  
Date de naissance : 22.04.1975  
Sexe : ♀  
Mail : laurence.warcollier@institutfr.at  
Numéro de téléphone : 01.90.90.899.124

Formation :

MAÎTRISE D'ALLEMAND / Germanistik Paris III +  
MAÎTRISE DE FLE Université de Rouen / Leipzig  
FORMATRICE DE FORMATEUR DELF

Expérience professionnelle :

IF 1997 - 2002 Assistante de FLE (Wien) (IFF)  
2002 - 2006 Secrétaire au Service des cours (pédago-)  
2006 - 2014 Secrétaire de l'Attaché de coopération (géné)  
éducative + chargée du dossier DELF  
2014 - 2017 Service des cours / coordination  
2017 - Directrice des cours + formatrice DELF

J'accepte que mes données soient enregistrées.

29.03.2022  
Date, signature

## **Fil conducteur de l'interview**

Je vous remercie de me permettre de vous interviewer. Je m'appelle Melissa Kozik et je m'intéresse à l'apprentissage extrascolaire dans l'enseignement du français dans le cadre de mon mémoire. L'objectif de mon mémoire est de préciser comment les caractéristiques d'un lieu d'apprentissage extrascolaire pouvant être visité dans le cadre de l'enseignement du Français Langue Étrangère sont réalisées par les organisateurs.

L'interview est menée à l'aide d'un fil conducteur. Dites tous ce qui est important pour vous. Si quelque chose n'est pas clair, je demanderai des précisions.

Si vous avez des questions, vous pouvez les poser à tout moment. Votre nom n'apparaîtra nulle part. L'entretien sera évalué de manière anonyme. Si vous avez des questions, vous pouvez les poser à tout moment. Vous avez déjà rempli le formulaire de consentement. Si vous êtes d'accord avec tout, nous commençons.

### *Des données générales*

- Que signifie l'apprentissage extrascolaire pour vous ?

### *Les offres éducatives de l'Institut Français*

- Imaginez le scénario suivant : Vous avez préparé un programme et tout à coup, vous vous retrouvez face à 25 élèves avec des types d'apprentissage complètement différents (handicap physique, style visuel, style auditif, style kinesthétique, ...). Comment réagissez-vous ?

### *Les différences entre l'apprentissage scolaire et extrascolaire*

- Quelles sont les chances et les défis de l'apprentissage du français en dehors de l'école par rapport à l'apprentissage à l'école ?

### *Les qualifications du personnel pédagogique de l'Institut Français*

- Comment votre équipe pédagogique est-elle formée ?

### *La coopération entre les écoles et l'Institut Français*

- Quelles informations donnez-vous aux enseignants en avance ?
- Quelles sont les conditions que vous posez aux élèves et aux enseignants ?

### *La mise en œuvre des trois étapes de l'apprentissage extrascolaire*

- Comment se passe la préparation de la part de l'institution en ce qui concerne la mise en œuvre et la préparation des élèves dans la salle de classe ?
- Comment se déroule une visite ?
- Comment s'effectue le suivi ?

### *L'enseignement centré sur l'apprenant et l'enseignement orienté vers l'action*

- Dans quelle mesure accordez-vous vos sujets aux intérêts des élèves ?

### *L'apprentissage du Français Langue Étrangère à l'Institut Français*

- Comment les élèves peuvent-ils entrer en action en utilisant le français ?
- Pourquoi êtes-vous authentique pour la langue française ?
- Comment surmontez-vous la dichotomie langue ou contenu ?
- Pourquoi pensez-vous que les exercices que vous avez générés favorisent les compétences linguistiques en français ?

**Souhaitez-vous ajouter quelque chose ?**

**Merci beaucoup pour l'interview !**

## **Post-scriptum de l'interview**

**Date :** 29/03/2022

**Interviewée :** Laurence Warcollier (Code d'interview : A)

**Profession :** directrice des cours

**Intervieweuse :** Melissa Kozik (Code d'interview : I)

**Accord de l'interview :** La prise de contact s'est faite par mail. Suite à ma demande d' avec un employé de l'Institut français, que j'ai envoyée à l'adresse générale ([info@institutfr.at](mailto:info@institutfr.at)), Laurence Warcollier a répondu et a accepté de mener l'interview avec moi. Elle a reçu par mail les informations nécessaires, c'est-à-dire l'objectif de ma recherche, le déroulement de l'interview ainsi que la demande d'enregistrer l'interview.

**Ambiance :** L'interview a été réalisée dans le bureau de l'interviewée à l'Institut français. C'est une pièce où elle est la seule à travailler ce qui explique pourquoi aucun bruit de fond n'a pu être entendu. Tout au long de l'interview, de l'accueil à la fin, l'entretien s'est déroulé de manière agréable et calme.

**Réalisation de l'interview :** L'interviewée a répondu en détail aux questions et a demandé plusieurs fois si elle avait bien compris une question. Elle a répondu à toutes les questions du fil conducteur et a ajouté de nouvelles informations, ce qui a permis de poser des questions supplémentaires qui ne se trouvent pas dans le fil conducteur mais qui sont pertinentes pour la question de recherche. Ainsi, une grande volonté s'est manifestée pour partager le fonctionnement de l'Institut français avec une personne extérieure.

**Après l'interview :** Nous avons discuté quelques instants et elle a souligné que je peux la contacter à tout moment si j'ai besoin de quelque chose pour mon mémoire.

## Transcription

Cette interview a été réalisée et transcrite par l’auteure de ce mémoire, abrégée par I dans la transcription.

Lieu : Institut Français d’Autriche-Vienne

Date : 29/03/2022

Durée : 01:22:12

Intervieweuse : I

Interviewée : A

1 I : Je vous remercie de me permettre de vous interviewer. Je m’appelle Melissa Kozik et je  
2 m’intéresse à l’apprentissage extrascolaire dans l’enseignement du français dans le cadre de  
3 mon mémoire. L’objectif de mon mémoire est de préciser comment les caractéristiques d’un  
4 lieu d’apprentissage extrascolaire pouvant être visité dans le cadre de l’enseignement du  
5 Français Langue Étrangère sont réalisées par les organisateurs. L’interview est menée à l’aide  
6 d’un fil conducteur. Dites tous ce qui est important pour vous. Si quelque chose n’est pas clair,  
7 je demanderai des précisions. L’entretien sera évalué de manière anonyme. Votre nom  
8 n’apparaîtra nulle part. Vous avez déjà rempli le formulaire de consentement. Si vous êtes  
9 d’accord avec tout, nous commençons.

10 A : D’accord.

11 I : Alors on commence avec la première question. Que signifie l’apprentissage extrascolaire  
12 pour vous ?

13 A : Alors comme ça/ j’aurais tendance à dire que c’est (...) l’apprentissage qui se fait en dehors  
14 de l’école. Mais qu’est-ce que ça veut dire exactement ? Du coup ça me fait réfléchir au même  
15 temps qu’on parle puisque nous, on propose des activités extrascolaires mais sur des horaires  
16 de l’école, par exemple. Est-ce que c’est de l’extrascolaire ? Je pense que oui pour moi c’est de  
17 l’extrascolaire.

18 I : D’accord (...) donc la deuxième question concerne les offres éducatives. Donc imaginez le  
19 scénario suivant. Vous avez préparé un programme et tout à coup, vous vous retrouvez face à  
20 25 élèves avec des types d’apprentissage complètement différents. Je vous donne quelques  
21 exemples, comme handicap physique, style visuel ou style auditif. Comment réagissez-vous ?

22 A : On a combien d’élèves ? On a 25 élèves. Donc déjà ce sont des choses qui ne m’arrivent  
23 pas. Ça veut dire que moi je n’enseigne plus depuis (...) longtemps. Je m’occupe de  
24 l’organisation du programme mais évidemment j’ai des idées de ce que je ferais dans un tel cas.  
25 Je pense que je proposerai, (...) parce que je suis expérimentée et que je suis bien préparée, des  
26 stations.

27 I : D’accord.

28 A : Je pense que je ferais soit/ il faut avoir de la place et il faut être bien organisé mais je  
29 proposerai soit des stations avec diverses activités qui correspondent plus au/ à certains types,  
30 on va dire (...) d’élève ou de leurs (...) compétences et de leurs types d’apprentissage. Donc  
31 (...) oui l’apprentissage en stations/ enfin j’ai vu ça avec ma fille dans le primaire et je trouve  
32 que c’était très innovatif et ça fonctionnait bien. Donc avec une assez grande autonomie aussi  
33 des élèves qui choisissent ce qui leur parle voilà ou si non/

34 I : Si vous avez planifié quelque chose et puis ils sont là et on ne pouvait pas faire d’autre  
35 programme parce qu’il y a quelqu’un //qui//

36 A : //En// fait, moi je trouve à ce moment-là il faudrait faire des/ je pense que j’essaie de faire  
37 des groupes même si ce n’est pas facile parce qu’il faut se rendre compte qu’on a ce type de  
38 handicap et des personnes, enfin de handicap physique/ enfin moi je trouve que c’est quelque  
39 chose de plutôt positive. Moi je travaillais aussi dans une école où il y avait des élèves qui  
40 étaient handicapés mais en fait c’est aussi un plus. Ils voient les choses différemment. Moi, ça



41 ne me dérange pas mais à ce moment-là j'essaierai de faire des groupes, justement ça se  
 42 complète si possible. Je trouve que les séparer/ je ne trouve pas que c'est une bonne idée.  
 43 Ensuite il faut voir est-ce que c'est faisable ou pas ou peut-être observer aussi. Ça veut dire je  
 44 veux plutôt laisser une certaine la liberté, voir ce qui se passe et en fonction peut être orienter  
 45 mais bon, //c'est//

46 I : //Je// vois. Je comprends. Donc la prochaine question concerne les différences. Alors, d'après  
 47 vous quelles sont les chances et les défis de l'apprentissage du français en dehors de l'école par  
 48 rapport à l'apprentissage à l'école ?

49 A : Oui alors, bon ce que je vais parler maintenant de mon expérience professionnelle et de ce  
 50 qui se passe ici parce que je vous ai dit qu'un peu comme ça d'entrer des jeux. En fait  
 51 l'extrascolaire c'est compliqué et en fait ce qui est TRÈS compliqué pour nous, en tout cas en  
 52 qu'Institut Français mais aussi pour des raisons de prix. On est en concurrence avec/ enfin, on  
 53 est en concurrence, entre guillemets, avec des gens qui font du soutien scolaire. Alors on fait  
 54 tout ce qui serait (...) de l'apprentissage du français (...) qui ressemble à quelque chose de  
 55 scolaire, ça ne fonctionne pas.

56 I : D'accord.

57 A : Ce qui fonctionne, c'est (...) comment dire, FAIRE en français. Ce n'est pas apprendre le  
 58 français mais faire quelque chose en français. Donc dans tous les offres, qu'on propose ici à  
 59 l'Institut, ça s'est développée de façon spontanée on va dire parce que ça correspondait aux  
 60 demandes des lycées. C'est de faire en français un jeu de piste, faire en français une pétanque,  
 61 faire en français/ de bouger en français, en fait du français plutôt intégré dans l'apprentissage.  
 62 Donc là je parle d'élèves, des lycéens qui ne sont pas forcément/ qui sont français langue  
 63 étrangère/ mais on a aussi une/ on fait aussi de l'enseignement FLAM, donc l'enseignement  
 64 maternelle où d'élèves dit bilingue (rit) c'est un bon mot mais enfin les élèves qui ont un parent  
 65 qui est francophone et l'autre qui est (...) d'une autre //langue//.

66 I : //Vous// offrez ça aussi ?

67 A : Oui.

68 I : D'accord.

69 A : En fait, on a essayé le scolaire et le scolaire ça ne fonctionne PAS du tout. La seule chose  
 70 qui marche ce sont des projets. On travaille sur de grandes thématiques. On fait beaucoup de  
 71 choses ludiques parce que (...) tout ce qui est associé à quelque chose de scolaire (...) en tout  
 72 cas chez nous ça ne fonctionne PAS à partir d'un certain âge.

73 I : Donc est-ce que vous pouvez préciser ce que ça veut dire pour vous « scolaire » ?

74 A : « Scolaire » ça veut dire quelque chose qui ressemble à l'idée de ce qu'on se fait de l'école,  
 75 c'est-à-dire, travailler avec une méthode, (...) avoir des devoirs, peut-être/ ce n'est pas noté  
 76 parce que nous on ne donne pas de notes mais quelque chose/ il serait quand même (...) plus  
 77 évaluant que neutre.

78 I : Donc des fiches ou quelque chose comme ça/

79 A : Des fiches ou on travaille avec des manuels de français langue étrangère, aussi avec les  
 80 élèves qui font du français chez nous. On a/ en fait on a/ ce qui marche à l'Institut ce sont les  
 81 cours pour les débutants. Donc des élèves qui apprennent le français chez nous qui n'ont pas de  
 82 français à l'école. On n'a pas d'élèves qui ont de français à l'école et qui le font chez nous sauf  
 83 l'été on a des élèves qui sont là pour faire du bachotage, c'est-à-dire les deux dernières semaines  
 84 d'août on propose un cours intensif de remise à niveau ou des rafraichissants des connaissances  
 85 et là on a/ c'est *full house*. On est plein on n'a plus de places ni assez de profs et ce qui marche  
 86 très bien ce sont les rendez-vous français. Les rendez-vous français, c'est cette offre de faire  
 87 des choses en français, soit dans les écoles autrichiennes/ donc on a des professeurs qui viennent  
 88 faire une semaine en français dans un établissement scolaire ou alors des gens qui viennent ici.  
 89 Et là c'est/ on a déjà eu des rendez-vous donc soit une journée, par exemple on emmène/ en fait  
 90 (...) c'est entre guillemets marrant. J'avais proposé cette offre suite à la Covid. On a proposé  
 91 une offre adulte hors des murs pour que les gens puissent (...) faire cours dehors parce que le

92 seul lieu de cours qui était possible c'était à l'extérieur. Donc très rapidement on a proposé pour  
 93 des adultes des rendez-vous. Ça s'appelle *Frankreich in Wien*. Des visites de la ville par les  
 94 gens qui ne sont pas du tout guide touristique ET on avait des demandes d'école qui ont vu  
 95 qu'on proposait ça pour les adultes. Pareil la pétanque/ on a un prof qui est champion d'Autriche  
 96 de pétanque/ c'est un hasard mais ça tombe très bien je trouve. Moi j'aime bien utiliser mes  
 97 compétences autres de mes profs pour faire/ pour développer l'offre du cours. En fait ils ont vu  
 98 qu'on proposait ça, des pétanques pour les adultes, *Frankreich in Wien* et ils nous ont dit : « On  
 99 veut ça pour nos élèves. Vous nous faites un offre ». C'est comme ça que/ du coup on leur a dit  
 100 bon très bien des offres à Vienne avec des professeurs (...) ont adapté leur (...) parcours on va  
 101 dire dans la ville pour faire quelque chose de ludique avec des questions, avec un Kahoot, avec  
 102 enfin voilà/  
 103 I : C'était dehors ?  
 104 A : Oui c'était dehors.  
 105 I : Mais avec un Kahoot, comment ça marche ?  
 106 A : Je pense avec Internet sur les téléphones portables. Donc il fait tous sur les //téléphones  
 107 portables//.  
 108 I : //D'accord//. C'était (...) vraiment dehors ?  
 109 A : C'était vraiment dehors.  
 110 I : Donc qu'est-ce qu'on fait ? On marche ?  
 111 A : Voilà, on marche on va d'endroit en endroit.  
 112 I : Mhm.  
 113 A : C'était marrant. En général devant l'Ambassade de France le professeur qui fait ça/ je ne  
 114 sais pas vous souhaitez interviewer qu'une personne ?  
 115 I : Oui vous êtes la seule personne (rit).  
 116 A : Très bien, il faut que j'explique tout. (rit) Le professeur, il parle des choses qui sont en  
 117 rapport avec la France ou pas. Enfin, l'objectif c'est de faire travailler (...) les élèves en leur  
 118 posant des questions, éventuellement de faire des équipes (...) pour les faire participer les uns  
 119 contre les autres et donc on part du coup (...) de l'ambassade. Je sais qu'ils passent par l'opéra.  
 120 Ensuite, on va dans le quartier français, le lycée français, le studio Molière. Dans la  
 121 Servitengasse il y a plein de boutiques françaises. Et ça se termine en général vers une  
 122 boulangerie, enfin un café qui s'appelle la Mercerie qui est aussi à Vienne. Commander un pain  
 123 au chocolat en français, voilà, c'est (...) en passant par la librairie Hartlieb. Ce genre de  
 124 boutiques.  
 125 I : Donc le sujet c'est la France à Vienne.  
 126 A : Oui en fait, ça s'appelle //comme ça//.  
 127 I : //D'accord//.  
 128 A : En fait, à la base c'était ça. Pour les adultes, le professeur, il fait tout autre chose. Il parle,  
 129 il est allé (...) à Schönbrunn récemment avec un groupe pour parler de Schönbrunn. Voilà  
 130 toujours trouver des relations avec la France même si c'est à distance, l'objectif est de parler en  
 131 français, dans un contexte un peu différent.  
 132 I : Donc c'est interactif avec les élèves.  
 133 A : Oui tout à //fait//.  
 134 I : //Avec des// Kahoot et tout ça, ce n'est pas seulement de suivre //un guide//.  
 135 A : //Non, pas du tout//. Par exemple on propose aussi différentes thématiques, différentes  
 136 balades, donc il y a/ on n'est pas complètement actualisé mais on propose aussi la visite de  
 137 l'Ambassade de France.  
 138 I : Voilà.  
 139 A : En fait là on a vraiment fait un dossier pédagogique.  
 140 I : C'est aussi pour les élèves ?  
 141 A : C'est pour les élèves. La visite de l'Ambassade de France c'est principalement pour les  
 142 élèves.

143 I : D'accord.

144 A : Donc en fait, l'ambassade/ ça départ aussi d'hasard ou d'une idée qui nous est venu. C'est  
145 que l'Ambassade propose des visites gratuites mais (...) sauf que la collègue qui faisait  
146 demandes elle travaille au service de presse, elle a trop de travail, elle en pouvait plus de toutes  
147 ces demandes. Donc alors elle a dit qu'elle ne pouvait plus faire. Je me suis dit, nous ici on a  
148 des professeurs, donc pourquoi pas demander (...) aux professeurs si on soit/ ils sont d'accord.  
149 Et à partir de ce moment-là proposer une offre et évidemment l'offre payant parce que bien  
150 évidemment les profs sont prestataires de service, donc ils sont payés à l'heure, donc je veux  
151 bien le faire. Du coup c'est payant, l'objectif c'est/ moi je vois plutôt ça comme de la  
152 coopération éducative que comme de la vente (...) de cours (...) de langue parce que c'est un  
153 peu les deux. L'objectif n'est pas de faire beaucoup de marge, si on parle de l'argent là-dessus,  
154 pas du tout, ce n'est pas notre objectif premier. L'objectif c'est plutôt de faire quelque chose  
155 qui (...) sort un peu de l'école justement, de ce contexte scolaire. Donc de faire de  
156 l'extrascolaire. Ça a très bien marché, aussi suite à la pandémie on a eu beaucoup de demandes.  
157 On sentait que les classes elles avaient besoin de faire des sorties (...) mais les sorties ce n'était  
158 pas facile. Là on leur proposait quelque chose de dehors. Ça //fonctionnait//.

159 I : //D'accord//.

160 A : C'est comme ça que c'est développé. Et ça s'est aussi développé parce qu'on a eu des  
161 classes qui sont venues visiter l'Institut français parce que les professeurs qui venaient visiter  
162 pour visiter la médiathèque avec leur classe/ une chose qui est toujours gratuit si on veut juste  
163 venir voir la médiathèque dans les horaires que ma collègue est là (...) mais qui nous ont  
164 demandé de faire un atelier linguistique.

165 I : D'accord.

166 A : On s'est dit commencer par deux professeurs de XXX qui sont venus et qui ont dit : « Oui  
167 mais en fait, on fait un déplacement. Est-ce que vous pouvez nous faire un atelier sur la  
168 gastronomie ? » Et comme ça/ ça MARCHE. Donc du coup moi je/ ça marchait une fois. Ils  
169 étaient très contents comment ça s'était bien réussi ici du coup ils sont revenus ici. Et donc  
170 après ça on a développé l'offre des rendez-vous français on va dire d'une journée parce que  
171 (...) j'avais un collègue qui est (...) à la retraite désormais qui avait monté ça il y a des années,  
172 ça s'appelle *Les semaines en français* à l'époque. Dans les lycées autrichiens, ce n'est pas nous,  
173 moi qui ai apporté quoi que ce soit, ça existait il y a quelques lycées typiquement XXX qui  
174 demandaient des rendez-vous, donc soit chez eux dans leur lycée soit de venir avec leurs classes  
175 à l'Institut. Et c'était quelque chose qu'on a remis en place de façon un peu plus structurée et  
176 là ça/ avant Corona c'était en train de se développer et là maintenant je n'ai plus/ je n'ai  
177 quasiment plus de semaine libre avant fin juin, j'ai déjà des réservations pour SEPTEMBRE.  
178 J'ai aussi des réservations (...) pour février 2023.

179 I : (rit)

180 A : En plus on a ce projet pour répondre à une offre. Alors en région c'est beaucoup plus  
181 difficile puisqu'évidemment il faut couvrir aussi les frais (...) d'hébergement et cetera, des  
182 professeurs. Donc c'est beaucoup plus difficile MAIS c'est aussi possible. À Salzbourg on va  
183 faire ça en février 2023 parce que c'est/ en fait c'est un concept qui/ c'est vraiment un concept  
184 qui marche. Les élèves sont vraiment contents et même des élèves/ parce que du coup/ c'était  
185 quand ? La semaine dernière ? Moi, ça m'intéresse aussi de voir ce que font mes profs parce  
186 que moi, je suis pas du tout dans les contrôles. J'ai des professeurs, ils sont formés je/ ils sont  
187 rémunérés correctement. Je trouve que c'est/ parce que moi aussi j'étais prof. Je sais ce qui/  
188 c'est/ ce n'est pas facile ce travail. Ils doivent être rémunérés mais en contrepartie je veux de  
189 travail de qualité donc je leur fais confiance. De temps en temps je viens voir. On sait très bien  
190 ce qui se passe en cours même si on n'est pas là pour contrôler. Du coup je suis allée pour voir  
191 ce qui faisait une de mes profs qui fait de la danse contemporaine/ qui fait une formation de  
192 danse contemporaine sur son temps libre et je (...) lui ai dit : « Lance toi, tu fais quelque  
193 chose. » Et elle a fait donc *Bouger en France* pour la première fois et/ En fait le groupe le plus

194 faible (...) linguistiquement parlant et c'est ceux avec qui ça a mieux marché (...) parce que ce  
195 sont des élèves avec qui/ voilà on les fait remplir, chercher sur/ le collègue qui a fait la  
196 francophonie avec eux, eux ça ne les intéressait pas trop de trouver la capitale de je ne sais quels  
197 pays (...) mais par contre de leur faire faire une sorte de petit jeu. Et elle a joué un jeu qui est  
198 génial, qui s'appelle *Yogi* je crois où en fait c'est un jeu de cartes où on pioche une carte et sur  
199 la carte il est écrit par exemple : « Vous coincez. Vous mettez cette carte sur votre épaule  
200 gauche. » Donc en fait ça fait travailler les parties du corps. Donc c'étaient des élèves du niveau  
201 (...) A un plus ou A deux, donc un tout petit niveau de français, mais en fait ils se prennent au  
202 jeu. On doit piocher trois cartes et la carte/ (rit) et on peut/ comme ça et/ voilà ça fait rire tout  
203 le monde. C'est/ c'était super efficace. Donc non c'est intéressant dans les thématiques qu'on  
204 propose, par exemple la gastronomie. J'ai une de mes profs, elle vient avec son gaufrier pour  
205 faire des gaufrettes et donc voilà/ donc en fait c'est ça qui leur fait vraiment faire //quelque  
206 chose//  
207 I : //Donc// on peut aussi goûter la France (rit).  
208 A : On peut goûter aussi. Alors je ne sais pas trop quoi dire parce que j'ai lu/ j'ai un collègue  
209 récemment/ enfin qui m'a envoyé un/ ce collègue, il travaille en Allemagne. Il a envoyé quelque  
210 chose comme quoi/ je pense qu'il a raison du coup/ dans les annonces on ne peut pas mettre  
211 qu'on cherche des professeurs qui sont de langue maternelle parce que c'est discriminatoire.  
212 Donc visiblement il y a eu (...) un jugement récent à ce sujet. En fait, moi, je ne cherche  
213 personne, je ne pose jamais/ enfin je vais devoir rembourser pour les cours de samedi. J'ai des  
214 problèmes à trouver des professeurs qui veulent bien enseigner aux enfants entre zéro et huit  
215 ans. Voilà, ce n'est pas facile. Il y a beaucoup à qui ça fait peur, voilà mais en fait je n'ai pas  
216 besoin de chercher des professeurs et après on a quelque part entre guillemet la chance/ je ne  
217 sais pas si c'est de la chance parce que les professeurs qui ne sont pas de langue maternelle qui  
218 sont meilleurs que des personnes langue maternelle mais ici en tout cas les professeurs sont de  
219 langue maternelle. Et c'est vrai c'est un plus parce que quelque part c'est ce qu'on attend. Je le  
220 sais parce qu'on a eu une collègue qui était roumaine il y a très, très longtemps mais c'est vrai  
221 que ce n'est pas forcément ce que cherchent les gens.  
222 I : Là on parle peut-être de la formation parce que vous avez déjà parlé de ça. Donc comment  
223 votre équipe pédagogique est-elle formée ?  
224 A : Alors (...) c'est très compliqué parce qu'entre ce que je voudrais moi et ce qui est possible/  
225 ici vous savez un Institut Français c'est/ ça dépend de l'Ambassade de France, ça dépend du  
226 ministère des affaires étrangères français. Pourquoi je vous dis ça, c'est parce qu'il y a des  
227 choses qu'on peut faire et des choses qu'on ne peut pas faire. Par exemple, une des choses que  
228 je ne peux pas faire c'est recruter des professeurs qui auraient un contrat. Donc en fait c'est fini  
229 ça. Tous les professeurs qui travaillent ici, ce ne sont pas de contractuels, ce sont des prestataires  
230 de service. Donc (...) je suis leur client, voilà.  
231 I : D'accord.  
232 A : Donc en théorie je suis leur client (...) mais en pratique c'est moi qui fixe quand même un  
233 cadre et qui leur propose/ qui leur demande s'ils sont disponibles pour travailler, pour assurer  
234 certaines MISSIONS voilà. MAIS comme ils sont prestataires de service je ne suis pas censé  
235 leur proposer des formations parce que ça arrange très bien l'administration. Donc moi, je fais  
236 quelque peu partie mais je trouve/ je trouverai normal/ des grand débats qu'on a aussi avec les  
237 directeurs de la région. Est-ce qu'on propose des formations ? Est-ce qu'on paye les professeurs  
238 pour venir en formation ? Tout ça ce sont des débats qu'on a et tout mais tout demande/ donc  
239 en interne c'est une question budgétaire de dire : « Ok j'aimerais bien planifier une formation  
240 pour les professeurs. » Je ne peux pas dire de l'Institut français mais les prestataires de service  
241 qui travaillent pour/ jusqu'à présent on a toujours dit : « Non. » Donc c'est très/ donc tout ce  
242 qui est de formation continue, ce fait/ voilà quand XXX, en fait/ je ne sais pas si vous  
243 connaissez/  
244 I : Non

245 A : Il travaille (...) à XXX. Comment ça s'appelle le centre de Vichy ? Je ne sais plus. Bon,  
 246 c'est (...) une des (...) grands instituts de formation de langue étrangère, souvent il est en  
 247 tournée en Autriche pour faire une formation des profs dans les PH. Quand il vient c'est nous  
 248 qui en général l'invitent, qui payent son billet d'avion et du coup demander de bien vouloir  
 249 faire une formation (...) qui ne coûterait rien pour les professeurs et c'est/ pour moi c'est un  
 250 réel souci, c'est-à-dire pour l'instant il n'y a pas réellement de formation continue sauf  
 251 évidemment celle qu'on fait. Oui voilà et sinon il n'y a pas vraiment (...) de formation. La  
 252 formation des professeurs c'est leur formation de base, c'est-à-dire il faut avoir un master FLE.  
 253 I : Un master FLE, //d'accord//.

254 A : //Un master// FLE ou le DAEFLE. Je ne sais pas si vous connaissez. En fait, c'est un  
 255 diplôme d'aptitude à l'enseignement (...) du français langue étrangère.  
 256 I : Donc ça s'écrit comment ?  
 257 A : D-A-E-F-L-E. Oui, le DAEFLE c'est un diplôme de l'alliance française.  
 258 I : D'accord.

259 A : Et en fait le DAEFLE, comment dire, ce n'est pas/ c'est moins un enseignement théorique,  
 260 c'est plus un enseignement pratique. Ce qui fait/ les gens qui font cette formation, ce n'est pas  
 261 qu'ils veulent travailler dans des agences françaises et des instituts françaises. Moi, j'ai de très  
 262 bonnes expériences. Moi, j'ai des professeurs qui ont fait du DAEFLE. Alors ça a changé aussi.  
 263 Je pense en France par rapport à l'époque où moi, j'ai fait ma maîtrise du FLE. Ça monte mais  
 264 quand on a fait de DAEFLE on n'était pas TRÈS bien motivé pour enseigner directement alors  
 265 que des gens du DAEFLE, ils ont des outils pratiques. Voilà c'est vraiment (...) très pratique  
 266 et très approfondi comme étude mais ça a changé dans les masters FLE. Je pense que le masters/  
 267 je reviens là à mes profs qui arrivent. Ils ont l'approche beaucoup plus orientée vers  
 268 l'enseignement et moins faire de l'approche plus scientifique. En fait ils sont plus orientés sur  
 269 la pratique.  
 270 I : Plus orienté sur la pratique ?  
 271 A : Oui, ces dernières années parce que moi, tous ce que je faisais c'était très théorique. On  
 272 n'avait pas beaucoup de pratique. On faisait de l'analyse mais (...) on n'avait pas énormément  
 273 de moyens sur comment lancer une pédagogie. On faisait beaucoup d'analyse.  
 274 I : D'accord. Ça a changé avec les/  
 275 A : Je pense que ça a changé parce que le français langue étrangère/ je ne sais pas depuis quand  
 276 il y a vraiment des études de FLE. En tout cas en France mais ce n'était //pas//  
 277 I : //Donc// il faut faire cette formation en France ?  
 278 A : Alors non, on peut la faire à distance.  
 279 I : A distance, d'accord.  
 280 A : Oui d'ailleurs les masters FLE/ on peut beaucoup faire à distance. C'est vraiment pratique.  
 281 I : On revient à la question avec les défis. Est-ce que vous pouvez encore dire ou énumérer  
 282 quelques défis de l'apprentissage extrascolaire parce que là vous avez énuméré plusieurs  
 283 chances.  
 284 I : (...) Oui (...).  
 285 A : Ou il n'y a pas de défis ?  
 286 I : Si, si. Je pense qu'il y a des défis. Enfin un des défis/ est-ce qu'on peut appeler ça un défi ?  
 287 Mais les défis quand même c'est de/ en fait je trouve le français a une réputation/ une assez  
 288 mauvaise réputation d'une langue difficile. On a eu de grandes discussions d'ailleurs. C'était  
 289 avant la covid (...) parce qu'on a fait une campagne de promotion de français (...) et on avait  
 290 rencontré des gens du ministère. On a discuté de l'image du français aussi c'est un réel souci  
 291 (...) parce que par rapport à l'espagnol/ l'espagnol c'est une langue sympa ou on s'amuse. Le  
 292 français est une langue difficile, voilà. On a de mauvaises notes, bref. Et le défi je pense que  
 293 c'est vraiment montrer qu'on peut s'amuser en français, que voilà le français n'est pas une  
 294 langue chiant. Ça peut être quelque chose de ludique. Le défi c'est peut-être aussi de montrer  
 295 qu'on peut y arriver à tous les niveaux. Et c'est pour ça/ moi, je travaillais sur le DELF scolaire

296 et je suis/ je trouve/ j'ai toujours trouvé que de faire passer un examen comme ça aux élèves  
 297 c'était TRÈS positive parce qu'en fait ils voyaient qu'ils y arrivaient parce qu'on n'échoue pas  
 298 au DELF. Le pourcentage de réussite pour un examen comme ça, c'est plus de 90 pour cent. Et  
 299 on est en face de quelqu'un qui est de la mangue maternelle qui va/ ou enfin bref qu'on ne  
 300 connaît pas, qui va évaluer. Donc (...) le défi c'est peut-être ça de montrer/ on apprend le  
 301 français à l'école. C'est utile, on y arrive. On peut parler, on peut s'exprimer en fait ce n'est pas  
 302 si difficile que ça.  
 303 I : Les défis concernant la préparation ou l'organisation, est-ce que ça existe aussi ?  
 304 A : Alors oui. C'est surtout moi en fait.  
 305 I : (rit)  
 306 A : (rit) Pour pallier, comment dire, pour être mieux préparer des fiches pédagogiques/ de  
 307 demander aux professeurs de préparer des fiches pédagogiques (...) sur les thématiques qui sont  
 308 là-dedans par exemple pour faciliter le travail de tous, c'est-à-dire/ je ne veux pas dire que les  
 309 profs sont interchangeables, ce n'est pas ça. Par exemple le théâtre, c'est très compliqué. Mais  
 310 sinon pour certaines choses, en fait il y a des outils à main qui permettent que les professeurs  
 311 s'en servent. Le défi ça va être plus de l'organisationnel, de trouver des professeurs qui soient  
 312 //disponibles//.  
 313 I : //D'accord//.  
 314 A : De proposer quelque chose qui reste quand même abordable pour les élèves tout en  
 315 proposant des groupes pas trop grands pour qu'il y a une certaine qualité que tout le monde  
 316 parle un moment. On est là pour travailler. Il faut quand même proposer, enfin, qu'ils aient le  
 317 temps de s'exprimer. Je dirais c'est plutôt ça le défi. Puis, le défi c'est aussi de/ peut-être de  
 318 (...) rester créatif. Enfin, de ne pas superposer non plus sur ce qu'on a fait et qui/ moi je trouve  
 319 que c'est bien de toujours développer, de voir quelqu'un comme cette prof en langue romaine  
 320 avec voilà/ je lui demande/ on lui demandait du théâtre parce que le prof de théâtre il n'était pas  
 321 disponible. Donc qu'est-ce qu'on fait ? Du coup il faut se lancer, proposer (...) quelque chose  
 322 en espérant que l'autre côté/ parce que je suis aussi en face avec d'autres professeurs. Est-ce  
 323 qu'ils ont accepté ou pas ? On laisse faire parce que je pense que c'est quand même  
 324 relativement/ comment fonctionne/ oui c'est un défi de répondre aux attentes du professeur, de  
 325 s'adapter aux niveaux des élèves et de faire/ au final ils sont contents. Ils ont passé un bon  
 326 moment.  
 327 I : D'accord. Là vous avez parlé des défis en ce qui concerne la préparation. Donc maintenant  
 328 je voulais savoir comment se passe la préparation de la part de l'institution en ce qui concerne  
 329 la mise en œuvre (...) et la préparation des élèves dans la salle de classe ?  
 330 A : C'est quoi ? Qu'est-ce que vous voulez dire ?  
 331 I : Donc comment est-ce que vous vous préparez. Qu'est-ce que vous faites ? Est-ce que vous  
 332 donnez des fiches aux profs en avance ?  
 333 A : Des //fiches// ?  
 334 I : //Je// ne sais pas. Quand vous préparez par exemple un atelier gastronomique ou quelque  
 335 chose //comme ça//.  
 336 A : //Oui//.  
 337 I : Les groupes ou les classes viennent ici ?  
 338 A : Oui.  
 339 I : Donc est-ce que vous donnez quelque chose aux profs en avance ou //est-ce que//  
 340 A : //Aux professeurs// ?  
 341 I : //Oui, voilà//.  
 342 A : Non, non.  
 343 I : Rien ?  
 344 A : En fait c'est une bonne idée. On ne le fait pas.  
 345 I : Donc vous ne donnez aucune information aux profs en avance ?

346 A : Sauf les thématiques. En fait, on les fait remplir. Si vous voulez voir le formulaire qu'on  
 347 (...) a/ si vous cliquez sur ce QR-code vous arrivez sur un formulaire qui s'appelle je crois  
 348 *Survio*.  
 349 I : Voilà.  
 350 A : Voilà c'est ça. Puis, il est perfectible/ il est mais/ il existe/ en fait, ce qui m'intéresse pour  
 351 pouvoir faire une offre ou pour réfléchir au programme ce sont les noms des élèves, le nombre  
 352 d'années d'apprentissage, les attentes du professeur. Qu'est-ce qu'ils veulent faire ? Donc  
 353 parmi toutes ces thématiques ils peuvent cocher, les professeurs.  
 354 I : Ils peuvent cocher.  
 355 A : Exactement voilà. Et ensuite, ce qui est très utile pour moi ce sont tous les appels  
 356 téléphoniques que je peux passer avec les professeurs. Par exemple cette année (...) pour la  
 357 première fois (...) j'ai des demandes de HAK qui elle veut rencontrer des entreprises françaises.  
 358 Donc moi, j'ai des gens comme ça au téléphone, ça me donne des idées parce qu'en fait on  
 359 travaille avec d'autres services de l'ambassade. Donc un service qui propose du volontariat  
 360 international d'entreprise. Donc ça fait/ je me dis : « Si ces élèves sont formés et ensuite peuvent  
 361 travailler dans une entreprise française à l'étranger, c'est possible ». Il y a des, il y a des choses  
 362 à faire. En fait, donc là, j'ai dit : « Oui en fait, on aimerait bien rencontrer ou visiter une  
 363 entreprise française ». Donc il faut que je me renseigne parce que/ voilà/ mais ça fait partie  
 364 aussi. C'est plus de la coopération linguistique mais c'est de l'extrascolaire qui/ je trouve c'est  
 365 génial si ça peut marcher tant mieux.  
 366 I : Oui mais comment dire (...) donc vous ne donnez pas/ alors moi en tant qu'enseignante, je  
 367 coche tout ça et après j'ai un rendez-vous avec vous, avec la classe et vous ne me donnez rien.  
 368 A : Quasiment rien sauf si c'est une semaine où quelqu'un fait un planning plus détaillé où il y  
 369 a les noms des professeurs qui interviennent, les thématiques, le nom de groupe tout ça. Sinon  
 370 sur le plan pédagogique/ et du coup ça me fait réfléchir (rit). Non, on ne donne rien.  
 371 I : (rit)  
 372 A : Rien.  
 373 I : Par exemple la francophonie, c'est un sujet assez vaste.  
 374 A : Voilà. Là-dessus je crois on n'a pas de fiche pédagogique. Donc non, il n'y a pas de  
 375 préparation particulière des professeurs, non. En général on ne donne rien. Le seul moment où  
 376 les élèves repartent ou les professeurs auraient/ ou les professeurs auraient/ même après on ne  
 377 donne pas au prof/ c'est vrai, ils n'ont pas encore demandé (rit).  
 378 I : (rit)  
 379 A : Ce n'est pas/ pour la visite de l'Ambassade on leur donnait/ il y avait des choses auxquelles  
 380 ils avaient accès. A l'époque on donnait des petits/ en fait c'est lié à la covid (...) mais on  
 381 donnait un dossier pédagogique par élève parce qu'on leur fait faire/ il y a des questionnaires.  
 382 I : Mais vous avez donné ça pendant la visite ?  
 383 A : Pendant la visite, oui. On ne donne rien en amont. Évidemment les professeurs font ça ici.  
 384 Mais en amont on ne donne rien, non.  
 385 I : D'accord. Et en ce qui concerne votre préparation. Comment vous vous préparez ?  
 386 A : Alors comme justement les professeurs sont des prestataires de service (...) donc quelque  
 387 part ça veut dire ils sont en concurrence les uns avec les autres. Ça ne veut pas dire qu'ils ne  
 388 travaillent pas ensemble mais c'est/ comment je me prépare ? En fait, je contacte/ quand je sais  
 389 par exemple quelqu'un veut faire la pétanque, moi, il faut que je contacte les personnes qui  
 390 sont/ ont des domaines de spécialité on va dire pour voir comment est-ce que je peux répondre  
 391 à la commande. Est-ce que c'est possible ? Est-ce que ce n'est pas possible ? C'est vraiment  
 392 plus organisationnel. Et en général je ne fais/ je donne toutes les informations que j'ai et je  
 393 laisse le professeur faire.  
 394 I : D'accord. Puis, il prépare tout ce qu'il veut, des méthodes, des jeux.  
 395 A : Exactement.  
 396 I : D'accord.

397 A : Il sait c'est quelque chose de très ludique mais (...) il fait ce qu'il veut moi, je/ ils sont  
398 formés, ils savent ce qu'ils font, sinon ils ne seraient pas là. Je pars de ce principe. En fait, je  
399 n'ai pas le temps de faire/ si, ce que je fais plutôt pendant le cours, je passe. Je viens voir  
400 comment ça se passe au rendez-vous quand j'ai le temps.

401 I : Donc là on parle du déroulement. Donc comment se passe la visite ? Comment se déroule la  
402 visite à l'Institut français avec //les classes// ?

403 A : //Alors// une visite à l'Institut français. En général ils viennent, très souvent ils veulent  
404 visiter la médiathèque, donc ça dépend. Ensuite/ en général, on visite la médiathèque, on leur  
405 présente (...) la bibliothèque ou alors ils font l'Escape Game. Donc en fait, l'Escape Game c'est  
406 (...) un jeu de piste. En fait, c'est une sorte de jeu de piste mais on a quand même un coffre-  
407 fort. On a des choses à découvrir. On a des (...) chiffres à trouver. Il faut trouver des choses  
408 dans des (...) livres. Donc il y a des choses cachées dans la bibliothèque ou à l'extérieur et en  
409 fonction du niveau des élèves ça va leur prendre quarante-cinq minutes à une heure quinze en  
410 fonction de leur niveau. Et aussi est-ce qu'on les aide ? Est-ce qu'on ne les aide pas pour trouver  
411 certaines choses dans la bibliothèque ? Et au final ils trouvent un trésor dans lequel il y a des  
412 Carambars.

413 I : C'est chouette.

414 A : S'ils font (...) l'Escape Game à la bibliothèque/ donc ça c'est une idée qui n'est pas du tout  
415 venue de moi, qui est venue de la médiathèque ici. A l'époque avec un groupe de profs parce  
416 que j'ai un de mes profs qui est tout le temps dans la médiathèque, qui lit beaucoup. Du coup  
417 moi je n'étais pas dedans. Tout ça c'est aussi des, comment dire, des choses qui sont  
418 naturellement quelque part/ où ils ont développé des projets mais ensuite comment on fait pour  
419 voilà/ parce que le prof/ l'Escape Game c'est bien mais s'il n'y a pas de médiathèque on n'a  
420 pas beaucoup de moyens HUMAINS. Notre grand problème ce sont les moyens humains. Donc  
421 c'est là aussi. Ça prend du temps avec une classe, ça prend du temps à mettre en place. C'était  
422 un projet que la médiathèque en soi voulait faire elle, je crois à l'époque, mais en fait  
423 incapable de s'en occuper puisque toute seule. Et du coup à ce moment je me suis dit :  
424 « D'accord. » Mais à ce moment-là/ est-ce que l'Escape Game est payant ? C'est 10 euros, 15  
425 euros par élève. Et ils font cette découverte à la bibliothèque. Et en plus on a la chance ici  
426 d'avoir un beamer interactif, en fait qui permet de (...) dessiner sur les murs, de dessiner, de  
427 répondre. En fait ce sont des choses, c'est bête mais en fait ça plaît aux élèves.

428 I : Oui, j'imagine.

429 A : C'est moderne et parce que c'est quelque chose de nouveau, donc voilà. Vous me demandiez  
430 la préparation. Voilà, donc ils font l'Escape Game donc très souvent le professeur, il en profite  
431 pour parler de la bande dessinée parce que vraiment c'est un amoureux de la bande dessinée et  
432 que la bande dessinée ça s'adapte à tous les niveaux. Et ensuite, sinon, après avoir visité la  
433 médiathèque ils vont dans une des salles de cours où là on fait des ateliers.

434 I : Des ateliers thématiques ?

435 A : Voilà c'est ça

436 I : Voilà, donc il y a toujours/ alors on fait toujours l'Escape Game et après on va dans une  
437 salle.

438 A : Par exemple la pétanque, ça se passe tout en extérieur et là aussi les professeurs ont  
439 développé un petit questionnaire sur tout le vocabulaire autour de la pétanque. Voilà ça permet  
440 de faire travailler le vocabulaire, aussi plus le vocabulaire basique, plus le vocabulaire un peu  
441 spécialisé/ l'histoire de la pétanque et ensuite jouer tout simplement.

442 I : D'accord, donc là c'est écrit que ça dure un à cinq jours. Donc on ne peut pas venir juste  
443 pour quelques heures ?

444 A : Si si. En fait souvent les professeurs *bookent* une matinée de neuf heures trente à douze  
445 heures trente. Il y en a qui veulent mais là cette année on voit qu'ils ont besoin de faire, de  
446 //remplacer//

447 I : //C'est// à cause du //Covid// ?



448 A : //Oui voilà// et il y a toujours quelques écoles qui étaient abonnées à ça soit chez eux dans  
 449 leur établissement scolaire/ ça demande de l'organisation de leur côté pour avoir des salles  
 450 disponibles. Ce n'est pas si évident que ça, soit ils viennent chez nous/ donc là on a de plus en  
 451 plus de demandes à venir chez nous. On a une HAK de XXX qui va venir. On a des gens de  
 452 XXX qui veulent venir (rit). Voilà, c'est bien.

453 I : (rit) Oui c'est très bien.

454 A : C'est une bonne chose et sinon par rapport à ce qu'on propose parce que là je parle beaucoup  
 455 des rendez-vous français. Qu'est-ce qu'on a d'autre en extrascolaire ? Si on propose des cours  
 456 semestriels pour les lycéens, donc ça (...) c'est avec une méthode ou sans méthode. Ça ne  
 457 fonctionne pas en fait sauf pour les élèves/ découvrir le français donc qui sont encore  
 458 relativement jeunes on va dire qui n'ont pas encore du français à l'école ou qui n'en auront  
 459 jamais mais c'est confidentiel. Je crois j'ai deux groupes avec cinq élèves. Ce n'est RIEN. En  
 460 fait ça ne marche pas, pour être honnête, ÇA ne marche pas et je n'arrive pas à comprendre.  
 461 Pour l'instant (...) vraiment c'est difficile parce que j'aimerais que ça marche, mais c'est  
 462 impossible. Je n'y arrive pas. Je ne comprends pas où est le problème.

463 I : Il n'y a pas beaucoup de personnes qui s'intéressent ?

464 A : Je ne sais pas si c'est qu'elles ne trouvent pas. Je n'arrive vraiment pas à comprendre  
 465 pourquoi ça marche si peu. Je ne sais pas si c'est une question de prix parce qu'on essaie d'avoir  
 466 des prix/ voilà évidemment on est plus cher qu'un *Volkshochschule* mais ça c'est comme ça.  
 467 Mais non je ne sais pas pourquoi ça ne marche pas, les cours d'été, alors les cours d'été c'est  
 468 aussi pour les professeurs/ c'est compliqué parce qu'on met des élèves qui ont des niveaux  
 469 différents dans un groupe (...) pour que les groupes puissent avoir lieu. Donc on fait des grands  
 470 débutants, ça c'est facile, ensuite on a deux ans d'apprentissage et ensuite on a à partir de trois  
 471 ans d'apprentissage.

472 I : D'accord.

473 A : Et donc quand on a beaucoup d'élèves/ parce qu'en plus il y a le nombre d'années  
 474 d'apprentissage et il y a l'âge des élèves. Et en fait parfois ça devient très compliqué. Donc  
 475 c'est vraiment pour le professeur, c'est énormément de travail. Il faut savoir gérer les groupes  
 476 mixtes, voilà. C'est parfois/ c'est très //difficile//.

477 I : //Donc// là on parle peut-être aussi de l'éducation centrée sur l'apprenant. Donc dans quelle  
 478 mesure accordez-vous vos sujets aux intérêts des élèves ? Est-ce que c'est possible ? Est-ce que  
 479 c'est juste ce formulaire là ou est-ce qu'on peut //aussi//

480 A : //Je// dirai tout le temps sauf dans le cours de débutants où en fait ils font l'apprentissage de  
 481 français.

482 I : Et ça marche comment quand vous dites tout le temps ?

483 A : Alors ça dépend de quel intérêt on va parler (...) parce qu'évidemment si on a qui/ enfin,  
 484 on essaie je dirais que l'élève est au centre de l'apprentissage. Pour moi oui l'élève doit être au  
 485 centre de //l'apprentissage//.

486 I : //Et// comment/ ça se passe comment ?

487 A : Déjà, on essaie de faire des groupes petits. Il n'y a pas plus de dix élèves dans un groupe il  
 488 faut que je vérifie (...). Je ne veux pas dire des bêtises parce que l'été on est monté jusqu'à  
 489 douze/ de ne pas pouvoir répondre à la demande et ensuite (...) en proposant des contenus  
 490 adaptés. Mais c'est pour les professeurs/ quand ils font cours c'est vraiment très compliqué ils  
 491 ne travaillent pas souvent, donc c'est à eux de voir dans la classe. Moi, c'est du cours sans  
 492 méthode, sur mesure où ils travaillent avec des documents qui sont/ quand même il y a beaucoup  
 493 de grammaire. Donc sur les cours d'été il y a beaucoup de révisions parce qu'on a des élèves  
 494 qui vont avoir une *Nachprüfung* mais on a aussi des élèves/ par exemple il y a les XXX qui sont  
 495 venus de faire un cours chez nous l'année dernière et donc qui ont booké déjà pour toute une  
 496 classe une semaine avec des activités extérieurs. En fait il nous a dit : « Je veux ça et je veux  
 497 en plus des activités ». Ce n'est pas du tout notre/ ce n'est pas mon objectif premier parce que  
 498 je n'ai pas les moyens. Je ne peux pas être concurrentiel avec je ne sais pas comment ça

499 s'appelle (...) les activités d'une semaine en langue anglaise avec des gens qui/, moi j'ai eu ma  
 500 fille dans un camp comme ça. C'était du fun. C'était un truc de cet équivalent et c'était très  
 501 sympa. C'était une petite jeune qui était anglophone mais en fait elle n'avait aucune notion de  
 502 l'apprentissage de la langue et elle faisait juste des jours en langue anglaise. C'était très sympa  
 503 mais en fait ce n'est pas/ nous ce qu'on propose, c'est vraiment du travail linguistique.  
 504 I : Et aussi avec les classes parce que vous avez dit qu'il n'y a pas de fiches, de feuilles de  
 505 grammaire //donc//  
 506 A : //Alors//, dans les rendez-vous français ? Non, zéro.  
 507 I : Zéro ?  
 508 A : Zéro. Non mais on peut la travailler différemment, c'est-à-dire qu'est-ce que j'ai vu, qu'est-  
 509 ce qu'il a fait ? On a travaillé sur l'écologie et évidemment on travaille des articles, par exemple.  
 510 Donc on va travailler le vocabulaire. Enfin, ça se fait de façon indirecte mais ce n'est pas  
 511 l'objectif premier.  
 512 I : Donc les visites sont plutôt centrées sur le vocabulaire ?  
 513 A : (...) Ça dépend du niveau des élèves, voilà. Ça va dépendre du niveau des élèves parce  
 514 qu'on avait/ on a eu aussi une demande. C'était vraiment super avec des élèves qui ont été  
 515 retenu pour représenter l'Autriche. Il y avait une sorte de parlement des élèves et donc qui sont  
 516 partis à Bruxelles et avant ça ils ont fait une simulation de parlement //européen//.  
 517 I : //Ils// ont fait ça ici ?  
 518 A : Oui donc là c'était énormément de travail et ça a très bien marché alors que les élèves ils  
 519 avaient un niveau/ mais ils/ et ce n'étaient pas non plus des élèves ou on dit : « Waouh. » Il y  
 520 en a aussi, il y a certains qui ont vraiment un très bon niveau par rapport à d'autres, c'était une  
 521 école du XXX arrondissement, peu importe, je crois que c'était le XXX, peu importe. Voilà  
 522 c'est, c'est du coup/ on s'adapte aussi aux besoins des profs et des élèves.  
 523 I : S'il y a une demande.  
 524 A : Oui, s'il y a une demande. La HAK qui me demande de faire quelque chose avec les  
 525 entreprises. Du coup il faut que je réfléchisse mais c'est plus à moi de voir est-ce que je trouve,  
 526 comment le faire et ensuite de trouver le professeur qui veut bien se lancer dedans en sachant  
 527 que c'est une garantie pour lui que si j'ai cette demande de contenu, lui, il va faire/ par exemple  
 528 le prof qui a fait l'Escape Game, c'est évident qu'à chaque fois j'ai une demande d'Escape  
 529 Game (...), j'appelle à ses services. Ce sont des engagements aussi/ enfin, les profs qui sont  
 530 engagés ici, ils ont aussi plus de travail.  
 531 I : Oui, c'est sûr. Donc là vous parlez de l'Escape Game et donc là je me demande comment les  
 532 élèves peuvent-ils entrer en action en utilisant le français à l'Institut français. Donc c'est peut-  
 533 être en faisant/ en offrant des jeux comme l'Escape Game. C'est comme ça qu'on peut entrer  
 534 en action en utilisant le français comme langue étrangère ?  
 535 A : Oui moi, je pense que c'est pour ça. Je disais que ce qui est important c'est faire en français  
 536 mais je pense que vraiment en fait ce n'est pas nous qui proposons ça mais les gens qui sont  
 537 demandeurs de ça. C'est une passion que j'ai puisque on dit/ ou c'est une offre qu'on a parce  
 538 que la gastronomie, on pourrait la faire aussi autrement en parlant d'une recette mais si on fait  
 539 faire à l'élève tout de suite c'est (...) une autre expérience s'il fait une gaufre qu'il goûte, voilà,  
 540 ou une crêpe. C'est plus facile de faire des gaufres. On fait des gaufres. C'est un peu ridicule  
 541 mais quelque part c'est/ ça laisse un autre souvenir.  
 542 I : Que de regarder, lire la recette et après en parler. Oui c'est mieux.  
 543 A : Ou alors il faut faire faire aux élèves. On a aussi eu un cas qui n'a rien avoir avec tout ça  
 544 parce que j'ai proposé/ qu'est-ce que j'ai proposé comme cours ? Un cours sur les régions de  
 545 France et du coup il y a une professeure d'une HLW qui propose/ qui font de la cuisine. C'était  
 546 covid et ils ont vu qu'on proposait les régions de France, la Provence et elle m'a dit : « L'année  
 547 prochaine, mes élèves passent le bac en français. Ils veulent travailler sur la Provence. Est-ce  
 548 que vous êtes d'accord pour les intégrer à votre cours ? En fait ces élèves-là/ moi j'ai dit oui  
 549 parce que je trouve ça génial, il ne peut rien arriver de mieux. Je demande quand même aux

550 personnes (...) qu'ils payent le cours s'ils sont d'accord sur le principe qu'il y a des élèves  
 551 autrichiens qui participent puisqu'on a un prof plus ses élèves de cette école. Les élèves ont fait  
 552 des recettes de cuisine. Ils ont fait une pissaladière. Ils ont fait/ je ne sais plus quel/ ils ont fait  
 553 deux choses. Je crois quelque chose de sucré, quelque chose de salé. Ils ont présenté leur recette.  
 554 Ils ont montré toutes les étapes de la recette. Ils nous ont montré le produit fini sauf qu'on était  
 555 à distance donc on ne pouvait pas consommer. Mais leur idée c'était de venir à l'Institut, de  
 556 montrer les spécialités culinaires de la région qu'ils avaient préparées à l'école. Ça/ je trouve  
 557 aussi que c'est une/c'est un/ si ça pouvait arriver plus souvent, ça serait très bien.  
 558 I : Donc là on peut peut-être aussi parler/ parce que là les recettes ou qu'est-ce qu'il y a encore ?  
 559 Le parlement européen ou les bandes dessinées ce sont aussi de/ comment dire, ce n'est pas  
 560 seulement (...) la langue française qui est au centre. Donc comment est-ce qu'on peut surmonter  
 561 la dichotomie entre la langue et le contenu ? Comment est-ce que/ c'est aussi en utilisant des  
 562 jeux ?  
 563 A : Oui beaucoup.  
 564 I : Comment est-ce qu'on peut réunir l'information et de (...) fortifier, de développer des  
 565 compétences ?  
 566 A : De beaucoup de jeux, beaucoup de répétition, //beaucoup d'images//.  
 567 I : //Beaucoup de répétition//.  
 568 A : Par exemple cette prof qui fait/ j'en parle parce que j'étais avec eux. Du coup j'ai fait  
 569 presque deux heures de Bouger en Français avec les élèves et vraiment dans tous ce qu'elle fait  
 570 elle va répéter la main, le cou, voilà. On montre. C'est très physique, donc gauche, droite, tout  
 571 ça. Du coup en sortant/ des verbes aussi, par exemple elle a fait un jeu qui était de/ d'abord faire  
 572 dessiner aux élèves des traits. Vous partez sur votre feuille blanche et vous dessinez un  
 573 parcours et ensuite l'autre/ quelqu'un d'autre (...) reçoit cette fiche et il doit décrire à la  
 574 personne en équipe : « Marche tout droit, tourne à gauche, tourne à droite et cetera. » Voilà. On  
 575 fait ça. Le premier arrivé il fait une espèce de mini compétition/ que le premier voilà/ ça  
 576 fonctionne super et donc avec enfin moi ou la prof en cours parce que quand il ne prononce pas  
 577 bien on le corrige. A force de répéter ça ils savaient : « Marche tout droit, tourne à droite. »  
 578 Quand on a fait ça pendant vingt minutes, après ça fonctionne et ça reste j'espère.  
 579 I : Donc voilà on peut parler de ça. Pourquoi pensez-vous que les exercices que vous avez/ que  
 580 vous générez favorisent les compétences linguistiques en français. Donc c'est peut-être en,  
 581 comme vous avez dit, en offrant des méthodes ludiques ?  
 582 A : C'est ça. Moi, je crois vraiment dans le fait de ludique, non statistique, tous ce qui est  
 583 bouger. Ce n'est pas évident tous les jours quand on a une grande classe. Ce n'est pas forcément  
 584 facile de leur faire faire plusieurs choses.  
 585 I : Plusieurs choses, donc c'est mieux de faire des choses ludiques que de remplir une feuille.  
 586 A : Il faut aussi parce que par là je pense quand même qu'il ne faut pas faire des illusions. Enfin,  
 587 je pense que sans apprentissage par cœur quelque part on n'apprend pas. On ne peut passer que  
 588 du ludique à un moment où il faut évidemment qu'il y a aussi ce type d'apprentissage donc ça  
 589 reste.  
 590 I : Donc ça se passe dans la salle de classe à l'Institut ?  
 591 A : Voilà c'est ça. Je pense que c'est plus un complément. Ce qu'on peut proposer c'est  
 592 justement un complément qui ne peut peut-être pas se faire dans l'établissement scolaire si  
 593 facilement. Et puis on a l'avantage ici de ne pas être là pour mettre notre/ et le fait d'avoir une/  
 594 il n'y a pas d'évaluation. Il n'y a pas d'enjeux réel et donc ça donne une certaine liberté aussi à  
 595 l'élève peut-être plus que (...) dans quelques/ et puis il n'y a pas cette relation parce que dans  
 596 la plupart des cours il n'y a pas cette relation avec le professeur qui peut être (...) compliquée.  
 597 Donc on a quelqu'un qui vient, qui fait quelque chose de sympa. On a toujours quelque part ce  
 598 bonus de nouveauté, le prof sympa. Mes profs sont sympas, ce n'est pas ça mais c'est vrai pour  
 599 l'élève je pense que leur professeur/ je pense bien à ma fille, je pense qu'ils sont tous compétents  
 600 et sympas mais il y a certains avec ça ne marche pas du tout.

601 I : C'est normal. Donc là on parle aussi/ vous avez parlé de l'évaluation et donc comment  
602 s'effectue le suivi pour vous/ le suivi/ qu'est-ce que vous faites après une visite ? Qu'est-ce que  
603 vous faites ?

604 A : Alors très peu mais récemment j'en ai parlé avec ma collègue qui n'avait pas cours  
605 justement pour faire une sorte d'évaluation, peut-être voire faire une sorte de feedback, //voilà//.

606 I : //Aussi// pour les profs ?

607 A : Oui aussi pour les profs. En fait on a toujours des retours positifs mais en fait (...) toute est  
608 aussi une question de temps. Je suis contre faire des feedbacks (rit). C'est très bien mais il faut  
609 faire des analyses et aussi il faut faire un questionnaire de satisfaction en français qui soit  
610 pertinent parce que c'est/ Ça peut aussi donner (...) lieu à, comment dire, l'expérience. Je trouve  
611 que c'est important le feed-back, ce n'est pas ça mais il faut que ça soit bien formulé sinon ça  
612 peut être/ c'est la porte ouverte à des plaintes qui enfin/

613 I : C'est le feed-back que les profs donnent à l'Institut français ? Ou c'est //l'inverse// ?

614 A : //Que les// professeurs nous donnent un feed-back par rapport aux élèves ?

615 I : Oui.

616 A : On n'a pas non plus sauf ce que j'ai avec les professeurs directement mais ce n'est pas  
617 formalisé. C'est-à-dire je demande comment ça s'est passé, quel était le niveau des élèves. On  
618 voit bien/

619 I : Et aussi les enseignants qui vous écrivent que c'était bien ?

620 A : Voilà c'est ça, on a (...) ce type de retour en général positif, voire très positif, qui était  
621 content/ ou par le fait tout simplement/ par le THÈME donc ils ont vu comment ça se passe et  
622 en fait ils reviennent parce que/

623 I : Donc c'est surtout le feedback qui est au centre du suivi ?

624 A : Oui, voilà c'est ça. Il n'y a pas plus, non (...) il n'y a pas plus.

625 I : D'accord. Donc j'ai oublié une question. Alors quelles sont les conditions que vous posez  
626 aux élèves et aux enseignants avant d'arriver ? Comment les élèves/ alors est-ce qu'il y a  
627 quelques conditions ? Est-ce que les élèves/ comment les doivent se comporter par exemple.

628 A : Rien, il n'y a rien. Il n'y a aucune condition. Mes conditions à moi c'est que au moins il  
629 faut que je puisse payer le prof et voir assurer.

630 I : Donc il faut payer en avance ?

631 A : Non même pas. Ce n'est même pas qu'il faut payer en avance parce que je fais confiance  
632 aux gens. Jusqu'à présent je n'ai jamais eu d'expérience réellement négative, non parce que en  
633 fait je/ c'est pour des raisons de gestion administratif. C'est trop compliqué de rembourser ou  
634 ça dure très longtemps donc NON. En général je dis au professeur que je leur fais la facture  
635 quand ils sont là et que je sais combien d'élèves qui sont réellement présents pour ne pas faire  
636 payer les élèves qui ne sont pas venus parce qu'ils étaient malades. Donc simplement il n'y a  
637 que quand il y a les semaines en français, des rendez-vous de fin de jour et là oui, je demande  
638 un paiement au préalable.

639 I : Mhm.

640 A : Et si jamais il y a un élève malade, on rembourse voilà mais sinon il n'y a pas de condition  
641 puisque c'est évidemment/ ce n'est pas top pour les professeurs. En fait pas de condition en cas  
642 de covid qui ont annulé même pour les récents parce qu'il y a eu un cas covid voilà. Ils ne  
643 payent rien ils ont/ parce que c'est aussi une demande. Moi, je comprends. On ne peut pas  
644 demander à une école de payer pour quelque chose, il n'y a rien en face.

645 I : Il n'y a (...) aucune condition même pas que les enseignants doivent préparer les élèves à la  
646 thématique choisie ?

647 A : Non.

648 I : Non ? Rien ?

649 A : Rien, il n'y a rien, zéro. La seule chose c'est qu'il faut que les professeurs l'accompagnent  
650 jusqu'ici.

651 I : D'accord. Il peut prendre un café.

652 A : Exactement. Ça dépend des profs. Il y en a qui veulent assister parce que je pense qu'ils  
653 voient aussi ce qui se passe, ça les intéresse (...) mais il y en a, par exemple au XXX où j'étais  
654 il n'y avait aucun professeur parce qu'ils étaient pris ailleurs.

655 I : On laisse les //élèves//

656 A : //On// laisse les élèves avec nos profs. Ils sont dans une salle de classe et ils se débrouillent.  
657 Les élèves se débrouillent. Le prof se débrouille. Le prof de français/ ils ont leurs classes. Ils  
658 ne sont pas libérés toute la semaine

659 I : Donc ça dure combien de temps ?

660 A : C'était de huit heures à midi.

661 I : D'accord. Donc là j'ai une dernière question. Pourquoi êtes-vous authentique pour la langue  
662 française ?

663 A : Alors pourquoi est-ce qu'on est authentique ? (...) Je pense que/ alors l'Institut français  
664 pour moi c'est un centre de langue et de culture. On est je crois orienté par l'actualité.

665 I : C'est l'actualité ?

666 A : Oui l'actualité, les nouveautés que ce soit la bibliothèque/ on a aussi des/ on essaie de  
667 répondre aux attentes qui/ du vingt et unième siècle. On réfléchit à proposer des choses. Moi,  
668 je ne connais rien. Par exemple on a des ateliers de jeu vidéo. On travaille sur la réalité  
669 augmentée. Aussi des choses qui sont/ alors des jours auquel on réfléchit (...) même si ici ce  
670 n'est pas forcément passé grande chose. C'était compliqué avec la covid. On avait des ateliers  
671 qui étaient prévus pour ça et donc ce sont des choses certainement qu'il faudra intégrer dans  
672 notre offre parce qu'il y a *Ubisoft*. C'est français, *Ubisoft*. Donc voilà c'est/ enfin on a tout  
673 intérêt à se/ à en profiter. Oui ce sont des choses, ça, ça fait partie de la langue et de la culture.  
674 Je ne dirais même pas que c'est français, c'est francophone.

675 I : Francophone donc vous ne diriez pas que //c'est//

676 A : //Non// parce que la bande-dessinée c'est/ enfin ce n'est pas français.

677 I : Donc toutes les bandes-dessinées que vous avez ici ce //sont//

678 A : //Ils// sont francophones.

679 I : D'accord.

680 A : En littérature/ on a de la littérature/ je pense qu'on a de la littérature francophone on n'a pas  
681 que de la littérature française ici.

682 I : Donc quelle est la différence ?

683 A : Ça peut être de la littérature qui vient des auteurs qui viennent du Québec.

684 I : D'accord c'est francophone. D'accord. Il y a des livres. Quel autre objet authentique est-ce  
685 qu'il y a à l'Institut de/ à l'Institut français ?

686 A : Qu'est-ce qu'on a comme objet authentique. (...) Alors je ne sais pas (...) si ce sont vraiment  
687 des objets ou si ce sont des plutôt des (...) aspects culturels parce que pour les cours FLAM/  
688 parce que je fais des achats et des investissements mais du coup moi j'achète des choses en  
689 Autriche mais je vais acheter des choses qui/ ce n'est pas forcément authentiquement français  
690 mais par exemple si on parle de traditions là on parle des choses très françaises.

691 I : Mhm.

692 A : On va fêter la fête des mères quand elle est en France. Donc en Autriche on va parler de la  
693 galette des rois. Ce genre donc/ est-ce que votre question/ c'était par rapport à la langue et la  
694 culture française ?

695 I : //Peut-être//

696 A : //Je// dirais c'est aussi ce que chacun des profs apporte, aussi parce qu'ils sont français ou  
697 francophones.

698 I : Oui mais quand vous dites que les livres francophones/ est-ce qu'il y a aussi des livres qui  
699 sont écrits par des auteurs en français ? Ou très //peu//

700 A : //Très//, très peu. A une époque on avait tous ce qui s'appelait/ mais c'est en fait/ on fait des  
701 choix stratégiques qui sont liés à la taille de la bibliothèque et à nos priorités. A une époque on  
702 avait, je ne sais plus comment ça s'appelait, *Austriacars*, ça s'appelait *Austriacars* donc qui ne

703 sort jamais avec des livres certes intéressants. On a très peu, là on a quelques bandes-dessinées  
704 en allemand mais sinon les bandes-dessinées françaises ou francophones traduites en allemand  
705 pour les personnes qui seraient en début de leur apprentissage mais sinon/ non et dans  
706 l'authentique je dirais ce ne sont pas des objets physiques. Ça va être dans les personnes qu'on  
707 peut inviter. Il y a des choses, il y a eu des débats (...) très intéressants mais maintenant on fait  
708 des débats. On invite des (...) personnes qui vont réfléchir sur des thématiques qui nous  
709 concernent lesquels/ peu importe lesquels avec des auteurs contemporains, avec des chercheurs.  
710 On a travaillé récemment sur la ville. Enfin c'est intéressant, un peu dans toutes les thématiques.  
711 C'est ce qui fait aussi notre (...) réalité qui montre que (...) la langue et la culture françaises  
712 sont actives, authentiques, comme vous dites.

713 I : Je comprends. D'accord donc moi je n'ai plus de questions. Souhaitez-vous ajouter quelque  
714 chose ?

715 A : Je trouve que/ enfin de mon point de vue oui je pense que c'est très bien si l'apprentissage  
716 extrascolaire peut compléter l'apprentissage scolaire. Je trouve que c'est/

717 I : C'est très important parce qu'il y a un grand potentiel.

718 A : Oui on pourrait faire beaucoup plus. C'est une question de temps et ce n'est pas ce que je  
719 vois dans tous ce qui se passe et qui est organisé par l'école. Ça fonctionne dans l'extrascolaire  
720 ou dans le temps scolaire mais aussi ça peut être l'après-midi parce qu'on a des demandes de  
721 ces rendez-vous en après-midi. Donc je pense que c'est soit des *unverbindliche Übungen* ou je  
722 ne sais pas mais c'étaient des choses qui ont aussi eu lieu et qui ont été demandé alors que les  
723 individuels (...) c'est beaucoup plus compliqué c'est-à-dire il y a vraiment quelque chose à  
724 faire de notre complémentarité avec l'école. Ce sont des choses à explorer plus/ je n'en sais  
725 rien, j'avais à l'époque une idée. C'est tellement compliqué j'étais là avec mes grands/ c'est  
726 bien d'avoir des idées mais il faut qu'elles puissent être usables. Je voulais proposer des cours  
727 de français dans les écoles au primaire évidemment payant pour les parents mais/ enfin, une  
728 somme tout à fait raisonnable pour pouvoir proposer dans les écoles où il n'y a pas de français  
729 proposé.

730 I : Mhm.

731 A : En fait ça n'a jamais abouti de ma part pour faire des démarchages et pour trouver qui soit  
732 disponible pour le faire. Donc ça je pense que c'est dommage parce que plus on commence tôt  
733 plus l'intérêt est là.

734 I : C'est sûr.

735 A : C'est/ il a fait des programmes qui permettent d'intégrer le français dans/ au primaire qui  
736 ont quasiment disparu. Il y avait des classes « papillon » enfin plus ou moins et ça je trouve  
737 c'est un peu dommage mais si on peut allier scolaire et extrascolaire faisons-le. Ce n'est pas  
738 seulement l'Institut français qui peut le faire. Moi, je sais que je recommande aussi vivement  
739 Albertina. Il y a une guide française qui est super. On devrait plus avoir une espèce de tissu très  
740 claire ou plus ouverte. Ce sont des demandes tout bêtes et c'est vrai que j'ai un prof qui vient  
741 je ne sais plus quel jour et elle me dit : « Oui où est-ce qu'on peut manger une crêpe ? » (rit)  
742 C'est voilà/ il y a des choses à faire ou réfléchir peut-être et donc tout ça c'est plutôt/ parce que  
743 c'est compliqué mais de se dire : « Ok, comment est-ce qu'on peut organiser/ ou il y a un  
744 feedback en ce qui se passe/ »

745 I : Oui ça/ il ne faut pas rester dans la salle de classe.

746 A : Au cinéma il y a un film en français qui passe de quelque chose. Puis, aussi/ ensuite le prof/  
747 mais tout ça, ça demande beaucoup de temps, beaucoup d'énergie et tous ce qu'on peut faire pour  
748 faciliter ça c'est voilà/ récemment j'ai parlé avec un prof. Le rugby c'est tellement dommage,  
749 il y a trois clubs de rugby à Vienne dont un club qui est clairement francophone mais il y a des  
750 choses à faire. Je suis sûre s'il y aura des initiations/ le rugby c'est un sport qui est pratiqué en  
751 France. On fait du rugby en primaire. Moi je peux rester/ mais en fait le rugby au primaire/

752 I : (rit) Non, pas en Autriche, pas du tout.

753 A : C'est un sport qui/ je sais ça marche très, très bien en Grèce.

754 I : En Grèce ?  
755 A : Oui ils ont fait des espèces d'olympiade et ça a super bien marché et je pense que ça c'est  
756 le bon moyen pour faire des choses en français.  
757 I : Mhm.  
758 A : C'est-à-dire de faire autre chose qui va (...) plaire aux élèves mais aussi on peut avoir/ enfin  
759 on a eu récemment une classe qui est très, très, très, très compliquée, qui a vraiment fait des  
760 remarques très obligeantes sur nous et du //coup//  
761 I : //Pendant// la visite ?  
762 A : Non après, voilà.  
763 I : Sur votre site donc c'était/ alors on pouvait voir ça sur *Google*.  
764 A : Oui c'est ça.  
765 I : Des commentaires donc ?  
766 A : Des commentaires du coup on a vu ça avec ma collègue et on trouvait que ça n'était pas  
767 forcément justifié. On a juste demandé/ on a prévenu les professeurs qui a eu ses/ on va dire qui  
768 était vulgaire et je veux juste dire la //professeur// (rit)  
769 I : //Vulgaire// ?  
770 A : Oui, à la limite c'était *grottenschlecht* mais c'était, enfin je ne sais même plus ce qu'ils ont  
771 écrit mais du coup il y a un qui a enlevé son commentaire mais moi, on a juste fait une demande,  
772 comment dire, formulée de façon neutre en demandant on aimerait bien savoir ce qui n'avait  
773 pas convenu et aussi dans le but de nous ignorer. J'ai vu le comportement des élèves. Le  
774 problème n'était pas chez nous mais du coup c'était intéressant. (rit) Les élèves ils ont fini je  
775 crois à cause de ça/  
776 I : Oh là là. C'était peut-être la dernière fois qu'ils ont fait une visite.  
777 A : Ça c'est bien possible mais je pense surtout que c'est/ je pense qu'ils ont peut-être compris  
778 quand on laisse des commentaires sur un site internet ça pourrait nuire non seulement à nous  
779 mais aussi à l'établissement. Les professeurs ils étaient (...) un peu désolés voilà ce n'était pas  
780 leur faute mais c'est vrai qu'il y a une sorte de longue distance et moi je pense que je suis assez/  
781 je crois être capable/ la critique au contraire je trouve que c'est bien d'avoir des critiques  
782 positives et négatives.  
783 A : Oui mais ça doit être constructif et pas n'importe quoi.  
784 I : Voilà oui ces élèves/ de toute façon l'apprentissage du français ce n'était pas leur priorité et  
785 je crois mais c'était la seule expérience on va dire négative qu'on a eu (...) et de ce que je vois  
786 ce ne sont pas tous les élèves. Ce n'est pas évident. Plus qu'on travaille avec des jeunes qui sont  
787 en crise d'adolescence/  
788 I : Mhm.  
789 A : /qui ne sont pas très à l'aise dans leur corps/ aussi des exercices qu'on leur fait faire/  
790 A : Il y a toujours quelque chose de drôle.  
791 I : Oui ce n'est pas évident. Il y en a quand on travaille avec des élèves dans le groupe avec les  
792 filles c'est peut-être encore plus compliqué que les garçons voilà.  
793 I : D'accord.  
794 A : Ce sont des vrais tests. Il y en a qui sont/ on a l'impression qu'il y a un décalage parfois à  
795 cet âge. Ce n'est pas forcément travailler ensemble quand on/ en plus l'extérieur/ mais on a  
796 aussi ce regard neutre donc on ne connaît //pas//  
797 I : //On// ne connaît pas les élèves.  
798 A : C'est ça.  
799 I : Donc bon merci pour l'interview //donc là//  
800 A : //Je// voyais la dernière question. Ce n'était //pas//  
801 I : //Là// vous avez déjà répondu à la question plusieurs fois et donc c'est pour ça que j'ai dit/  
802 A : Oui ça c'était vraiment aussi l'objectif pour/ parce que c'était de/ ça se voit sur le niveau de  
803 français des élèves là au XXX qui sont en deuxième année d'apprentissage et ils étaient  
804 beaucoup plus faible que/

805 I : À la maison ils n'ont rien fait.  
806 A : Difficile et on voit la différence. Une classe qui est venu BEAUCOUP plus faible qu'avant  
807 c'est-à-dire //que//  
808 I : //Après// ils n'ont pas la pratique donc et/  
809 A : Je pense que du coup quand même apprendre une langue à distance/ moi, je le vois aussi  
810 pour/ je pense que le plus difficile c'est le niveau débutant.  
811 I : Oui. Quand ils ont déjà une idée de la langue/  
812 A : Voilà.  
813 I : /et tout ça mais au début c'est plus difficile.  
814 A : Au début c'est très, très compliqué et en plus on a des grandes classes.  
815 I : Oui vingt-cinq élèves et plus.  
816 A : Ce n'est pas possible donc/ c'est ça aussi l'idée de proposer quelque chose pour justement  
817 dire que oui on ne peut pas partir en France et que c'est dommage mais on peut essayer de  
818 proposer //quelque chose//.  
819 I : //A Vienne//.  
820 A : Oui à Vienne ou en région parce que ça aussi c'était de/ l'idée est aussi pouvoir proposer ça  
821 dans les régions mais réellement là c'est un enjeu financier. C'est-à-dire que (...) le service de  
822 cours de l'Institut ce n'est pas un cours réparatoire éducatif qui lui a des budgets, c'est-à-dire  
823 qu'il reçoit de la France de l'argent pour faire des actions. Moi, j'ai/ ça ne fonctionne pas  
824 comme ça mais en fait il faut que j'aie d'argent pour pouvoir organiser quelque chose. Je peux  
825 proposer/ je ne peux pas/ mon service ne peut pas être déficitaire (...) mais les autres ils  
826 dépensent de l'argent mais moi donc c'est un peu compliqué.  
827 I : D'accord.  
828 A : Mais bon c'est ce que je disais. L'objectif pour moi c'est de proposer quelque chose qui soit  
829 quand même je L'ESPÈRE, accessible au maximum parce que je trouve que ce n'est pas normal  
830 plus de voilà de faire des choses qui coûtent trop cher à tel point que les élèves ne puissent pas  
831 participer.  
832 I : Mhm.  
833 A : Nous/ je trouve ça aussi très bien que ma collègue de la médiathèque elle fait aussi des  
834 visites de la médiathèque. Alors quand elle fait des visites gratuites du coup ce n'est pas/ il n'y  
835 a pas de, comment dire, pas de formation de prof mais on utilise quand même le passage par la  
836 langue. Il y a plein de jeux. On a mis la bibliothèque en ligne ça s'appelle Culturethèque sur  
837 laquelle il y a des jeux pour apprendre la langue française. Elle les fait travailler sur des petits  
838 jeux. Comme ça/ la médiathèque/ ils voient aussi qu'on existe et ça c'est très bien qu'on a aussi  
839 ça en extrascolaire, que les gens viennent, que les élèves sachent qu'il y a un Institut français.  
840 Ça aussi c'est bien pour nous, pour plus tard.  
841 I : Pour plus tard, c'est ça. Ce n'est juste pas pour le moment.  
842 A : Et pendant leur scolarité il y en a très peu qui vont venir, très peu sauf ceux qui ont des  
843 problèmes donc sauf ceux qui vont venir les deux semaines d'août et ça c'est super. (rit)  
844 Franchement je les ai faits ces cours il y a des années. J'avais adoré parce qu'en fait c'est très  
845 gratifiant parce que c'est intensif. Quand vous avez quelque chose d'intensif tous les jours, on  
846 fait des semaines et ensuite ça marche. Donc ça c'est peut-être/ j'ai (...) une de mes profs qui  
847 travaille aussi à l'école. C'est un peu spécial on va dire. Je ne sais pas si vous connaissez la  
848 *walz* ?  
849 I : Non.  
850 A : Ça s'appelle double *w*, *a* comme un arobase, *walz*, l'idée donc/ comment faire le *walz* de  
851 l'accompagnons d'âge ? C'est que les élèves travaillent par sorte de bloc. En fait c'est pour les  
852 élèves qui sont inadaptés en quelque part au système scolaire. L'idée c'est de leur faire faire en  
853 exagérant tout le programme de français de la *erste klasse* en deux mois ils ont fini. Ensuite, ils  
854 passent à la géographie et c'est un tout autre système et voilà (...) et ce type de réflexion sur  
855 l'apprentissage je trouve que c'est intéressant et ça peut nous faire réfléchir aussi à nos



856 pratiques. Je ne dis pas que ça fonctionne réellement mais c'est intéressant cette approche.  
857 Pourquoi je vous parle de ça ?  
858 I : Non, non. C'est très intéressant quand même. Donc plus de questions ?  
859 A : Non pour moi et voilà quelque part je ne considère pas vraiment qu'on soit un grand centre  
860 de/ d'offre extrascolaire //sauf//  
861 I : //Si// c'est le plus grand centre à Vienne donc il n'y a pas de/ en ce qui concerne le français.  
862 Pour les autres matières il y en a beaucoup mais pour le français à Vienne non.  
863 A : Oui.  
864 I : Je ne sais pas mais à Vienne il n'existe rien.  
865 A : Voilà je pense qu'il y a/on fait ce qu'on peut et je pense qu'on pourrait faire plus mais je ne  
866 sais pas sous quelle forme. (...) Oui, mais voilà. Petite équipe/ on est deux pour gérer tout ça.  
867 I : D'accord.  
868 A : Oui on est deux personnels administratifs. On est deux personnes à plein temps. Donc moi  
869 et ma collègue qui fait surtout la gestion administrative. Moi, je m'occupe plus de la  
870 programmation, de la planification, de la gestion des professeurs, tous ce qui est plus dans la  
871 pédagogie. Oui on est une équipe de choc.  
872 I : Il y a beaucoup de choses à faire. Donc c'est assez stressant.  
873 A : Oui mais ça va en fait. Si on a de bons outils, il faut avoir de bons outils mais du coup les  
874 rendez-vous français j'arrive à la limite de mes capacités. Donc il faut que je réfléchisse à faire  
875 autrement. Donc ça ce sont aussi des choses que/ là je donne trop de liberté aux professeurs  
876 (...) dans leur choix et en fait je crois que je vais leur ôter cette liberté.  
877 I : Après c'est plus facile.  
878 A : Oui c'est plus facile pour moi. Je vais leur demander de faire peut-être au maximum deux  
879 choix et ensuite (...) c'est beaucoup plus facile pour moi de leur proposer quelque chose (...) qui leur dira de toute façon si je leur dis : « Vous choisissez deux thématiques. » Mais là ils choisissent trop de thématiques/ faire plus/ c'est trop compliqué parce que les professeurs ne sont pas forcément disponibles puisque/ et en plus avec //la pandémie//.  
883 I : //C'est// encore plus difficile.  
884 A : Oui et puis ils ont pris des habitudes (...) aussi de/ voilà et oui mais en fait moi aussi moi je trouve que c'est bien si on peut faire un peu un mixte. Avoir un ou deux jours de télétravail voilà. Ensuite, tout a des avantages et des inconvénients mais oui, non ce n'est pas évident. Puis, les professeurs aussi ce n'est pas qu'ils ne veulent pas venir. C'est aussi qu'ils vont chercher du travail ailleurs et si on/ j'ai vraiment fait tout mon possible pour que tout le monde enfin personne n'ait des problèmes financiers parmi les profs. Il y avait un/ on a continué l'activité pour eux aussi c'est-à-dire qu'on faisait des choses pour qu'ils puissent payer leur loyer tout simplement parce que c'est important les professeurs. Sans professeurs il n'y aura pas de cours de français voilà. Donc c'est vrai que du coup ils ont cherché aussi du travail ailleurs et donc ils sont plus forcément si disponibles et oui c'est comme ça.  
894 I : Il y aura d'autres temps.  
895 A : Oui et donc vous allez finir vos études quand ?  
896 I : J'espère en été et ensuite moi j'enseigne déjà l'allemand à l'école donc après il faut finir les études et après on verra.  
898 A : Et ensuite en Autriche il faut que vous cherchiez un poste. C'est ça ?  
899 I : C'est ça.  
900 A : C'est très différent de la France.  
901 I : Oui c'est ça. La formation est aussi différente.  
902 A : Oui.  
903 I : Donc là je termine peut-être.