



**HAL**  
open science

# Perception et engagement dans l'activité d'apprentissage en contexte EMI

Annabelle Paris, Jérôme Guerin, Benoît Huet

## ► To cite this version:

Annabelle Paris, Jérôme Guerin, Benoît Huet. Perception et engagement dans l'activité d'apprentissage en contexte EMI. Education et socialisation - Les cahiers du CERFEE, 2023, 69, 10.4000/edso.24434 . hal-04309272

**HAL Id: hal-04309272**

**<https://nantes-universite.hal.science/hal-04309272v1>**

Submitted on 27 Nov 2023

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0  
International License

## Perception et engagement dans l'activité d'apprentissage en contexte EMI

Une étude de cas en première année de Licence Sciences et Techniques  
des Activités Physiques et Sportives

*Perception and engagement in the learning activity in the EMI: A case study in  
the first year of a Bachelor's degree at the faculty of sports science*

Annabelle Paris, Jérôme Guerin et Benoît Huet

---



### Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/edso/24434>

DOI : 10.4000/edso.24434

ISSN : 2271-6092

### Éditeur

Presses universitaires de la Méditerranée

Ce document vous est offert par Nantes Université



### Référence électronique

Annabelle Paris, Jérôme Guerin et Benoît Huet, « Perception et engagement dans l'activité  
d'apprentissage en contexte EMI », *Éducation et socialisation* [En ligne], 69 | 2023, mis en ligne le 05  
octobre 2023, consulté le 27 novembre 2023. URL : <http://journals.openedition.org/edso/24434> ; DOI :  
<https://doi.org/10.4000/edso.24434>

---

Ce document a été généré automatiquement le 5 octobre 2023.



Le texte seul est utilisable sous licence CC BY-NC-ND 4.0. Les autres éléments (illustrations, fichiers  
annexes importés) sont « Tous droits réservés », sauf mention contraire.

---

# Perception et engagement dans l'activité d'apprentissage en contexte EMI

Une étude de cas en première année de Licence Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives

*Perception and engagement in the learning activity in the EMI: A case study in the first year of a Bachelor's degree at the faculty of sports science*

**Annabelle Paris, Jérôme Guerin et Benoît Huet**

---

## Introduction

- 1 L'ouverture à l'international des parcours de formation représente un choix fort des institutions universitaires françaises qui souhaitent favoriser la mobilité des étudiant.e.s, et faire évoluer les formations de Licence et de Master (Cosnefroy et al., 2020). Ainsi, de nombreuses universités européennes et mondiales proposent des cours internationaux au sein de programmes spécifiques visant, dans certains cas, une co-diplomation entre universités de différents pays.
- 2 L'internationalisation des parcours de formation est souvent présentée comme un dispositif gagnant-gagnant, servant de vitrine attractive pour les universités, et développant simultanément les compétences linguistiques, l'ouverture culturelle et le bien-être des étudiants.
- 3 S'agissant du développement des compétences linguistiques, Lo et Murphy (2010) ont montré que des élèves de 6<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> « immergés » dans un programme d'enseignement en langue étrangère connaissaient une acquisition plus rapide de vocabulaire, en particulier pour les 2000 mots les plus fréquemment utilisés et le vocabulaire académique. L'immersion se retrouvait alors dans le fait que l'enseignement ait lieu en langue anglaise uniquement pour ces élèves de Hong-Kong (première langue : mandarin). Leur lexique serait aussi plus riche aussi bien en production qu'en

compréhension. Les apprenants disposeraient enfin d'un répertoire stylistique plus large et leurs productions orales seraient plus fluides et plus précises (Dalton-Puffer, 2007, 2011). Gajo et Grobet (2008) ont également avancé l'idée que la communication en anglais au sein d'une discipline « hôte » fournissait un contexte plus favorable pour l'apprentissage du vocabulaire en langue seconde que des enseignements portant sur la langue seconde elle-même.

- 4 D'autres facteurs semblent jouer sur les apprentissages langagiers. Par exemple, en Éducation Physique, plusieurs études ont investigué les relations entre la mobilisation du corps et le développement d'une activité langagière. Asher (2003) a ainsi montré que pour de jeunes élèves apprenant dans le premier degré, l'implication du corps dans la leçon améliorait de manière significative la compréhension de la langue anglaise. Selon cet auteur, ce corps qui bouge et se donne à voir accompagnerait l'apprentissage de la langue seconde.
- 5 Christopher et al. (2012) ont également pointé que la pratique des activités physiques et sportives à l'université pouvait soutenir l'apprentissage en langue seconde.
- 6 À l'université, l'efficacité du dispositif *English as a Medium of Instruction* (EMI), est interrogée dans des recherches récentes (Macaro et al., 2018 ; Mauranen, 2018 ; Pecorari et Malmström, 2018 ; Rose et Galloway, 2019). Ces recherches ont mis en évidence qu'il existait une augmentation modeste des compétences des étudiant.e.s en contexte EMI. Les scores moyens des étudiants à des tests standardisés ont très peu augmenté entre le moment de l'entrée dans la formation et près de quatre ans plus tard. Si les étudiante.s et les enseignant.e.s ont déclaré qu'ils progressaient grâce à l'EMI, les études précitées montrent qu'un programme intensif d'anglais peut atteindre le même résultat en seulement dix semaines. Il serait, selon le British Council<sup>1</sup>, difficile à ce jour de dire que l'enseignement EMI atteint réellement son objectif d'améliorer la maîtrise de l'anglais par les étudiant.e.s.
- 7 On constate que l'intérêt des chercheurs et des chercheuses a essentiellement porté sur la valeur ajoutée de l'immersion en langue étrangère pour le développement de compétences langagières, en particulier dans le contexte de l'enseignement primaire et secondaire. Cependant, le bénéfice de l'enseignement en langue étrangère, du point de vue des acquisitions et du développement des apprenants dans la discipline véhiculaire, est à ce jour peu interrogé dans le champ de l'enseignement supérieur.
- 8 L'étude présentée dans cet article visait à étudier l'incidence de l'environnement linguistique EMI sur l'expérience d'apprentissage d'étudiant.e.s. de Licence première année en Sciences et Techniques des Activités Physiques et Sportives (STAPS). Il s'agissait d'analyser et de décrire les transformations de leur activité lors de séances de pratique sportive, ainsi que les effets du contexte linguistique EMI sur leurs perceptions de leur environnement d'apprentissage et leur engagement dans les situations qu'ils rencontraient au cours des séances.
- 9 L'article présente dans une première section le cadre épistémologique et théorique de l'étude, développée en référence au programme de recherche du Cours d'action (PRCA). La deuxième section est consacrée à l'exposé des méthodes de recueil et d'analyse des données. La troisième section présente les résultats de l'étude, qui seront discutés dans la dernière section de l'article avant de conclure.

## Cadre épistémologique et théorique de l'étude

- 10 Cette recherche s'inscrit dans la perspective générale de recherche de la 4E cognition (Newen et al., 2018), qui envisage la cognition comme incarnée (*Embodied*), située (*Embedded*), énaïve (*Enactive*) et étendue (*Extended*). Dans ce paradigme épistémologique singulier, la cognition ne se produit pas exclusivement à l'intérieur du cerveau, mais résulte d'un couplage dynamique cerveau-corps-monde qui conduit à considérer, dans chaque expérience humaine, les interactions du sujet avec son environnement social, culturel et physique. Le programme du cours d'action (PRCA) s'inscrit dans ce paradigme général de recherche. Il propose une analyse sémiologique de l'activité humaine en référence à la théorie de l'« activité signe » développée par C.S. Peirce (1978) et envisage le cours d'expérience (CE) de l'acteur comme une succession de signes que l'on peut décrire à partir d'une exploration méthodique de sa conscience pré-réflexive.
- 11 Dans cette étude, les concepts et méthodes du PRCA (Theureau, 2015) ont été empruntés afin de comprendre la manière dont se construit et s'organise l'activité des étudiant.e.s dans leur environnement d'apprentissage. Dans cette perspective théorique, l'expérience des étudiant.e.s est indissociable de la situation d'enseignement et de ses caractéristiques matérielles et sociales (un formateur avec un groupe d'étudiant.e.s dans un dojo ou dans un gymnase). Les étudiant.e.s perçoivent les situations, les interprètent, prennent des décisions, construisent des connaissances, agissent en mettant en jeu leur corps, en relation avec les éléments de l'environnement perçus comme significatifs.
- 12 L'objet théorique « cours d'expérience » (Theureau, 2006), mobilisé dans cette étude, est une réduction de la complexité de l'activité à sa dimension significative pour le sujet, c'est-à-dire à la partie de l'activité dont l'acteur peut rendre compte, qu'il peut décrire, raconter ou mimer, moyennant la mise en place de conditions favorables à l'expression de sa conscience pré-réflexive. En référence au cadre d'analyse sémiologique du PRCA, le cours d'expérience est envisagé comme une succession de signes, que l'on peut décrire en référence à six composantes.
- 13 L'*unité de cours d'expérience* (U) représente ce qui est fait, dit, pensé, ressenti par l'acteur à un instant t. Elle est liée à l'*engagement* (E) de l'acteur dans la situation. Cet *engagement* évolue en fonction de l'histoire des actions passées et conditionne l'action à venir. Il est également accompagné d'*attentes* (A) vis-à-vis de la situation. Le *référentiel* (S) renvoie, lui, à l'ensemble des connaissances que l'acteur peut mobiliser. Le *representamen* (R) correspond à un élément significatif dans la situation pour l'acteur. Il consiste en un jugement perceptif, proprioceptif ou mnémonique à propos de cet élément. Enfin, l'*Interprétant* (I) fait référence à la construction de sens nouveau qui accompagne l'activité, et transforme la situation de l'acteur.
- 14 Compte tenu des objectifs de l'étude, une attention particulière a été portée aux catégories du *representamen*, de l'*engagement* et des *attentes* dans la situation.

## Méthode

### *Terrain d'étude*

- 15 L'université de Nantes participe depuis le 9 juillet 2020 au programme *EUniwel* promouvant l'internationalisation des formations et de la recherche. Organisé autour de la thématique du bien-être, ce programme vise le développement de compétences linguistiques (développement lexical et communication orale) dans la population étudiante par la multiplication des occasions d'écouter et de parler la langue anglaise dans les cours à l'université.
- 16 L'Unité de formation et de recherche en Sciences et techniques des activités physiques et sportives (UFR STAPS) de Nantes s'inscrit dans la logique de ce programme et a développé un « parcours EMI » proposant chaque année à un groupe d'étudiant.e.s volontaires entrant en licence première année de vivre pour partie<sup>2</sup> les enseignements en langue anglaise.
- 17 L'étude a été menée lors d'une séquence de douze séances d'une heure trente minutes de Travaux pratiques (TP) dans les activités basket-ball et judo. En basket-ball, les objectifs de formation étaient à la fois le développement d'habiletés techniques spécifiques (e.g., dribble, passe-et-va, tir) et l'acquisition de savoir-faire tactiques efficaces, en attaque pour marquer et en défense pour récupérer le ballon. Les étudiant.e.s ont travaillé en équipes mixtes de 4 à 5 joueurs ou joueuses, constituées par l'enseignant, regroupant des étudiant.e.s de compétence variable dans l'activité travaillée, et stables d'une séance à l'autre. En judo, il s'agissait d'apprendre des techniques de projection pour faire chuter de manière efficace son adversaire en toute sécurité. Les étudiant.e.s ont travaillé principalement en dyades, imposées dès la première séance par le formateur pour des raisons de sécurité (liées au poids de corps).
- 18 À ces objectifs de transformations motrices propres aux activités sportives pratiquées, s'ajoutait celui de communiquer en langue anglaise (écouter/parler). L'enseignement EMI en TP sportifs devait amener les étudiant.e.s à écouter et à comprendre une consigne en langue anglaise afin de se mettre en action de façon adaptée seul.e.s ou avec leur.s partenaire.s.

### *Participants à l'étude*

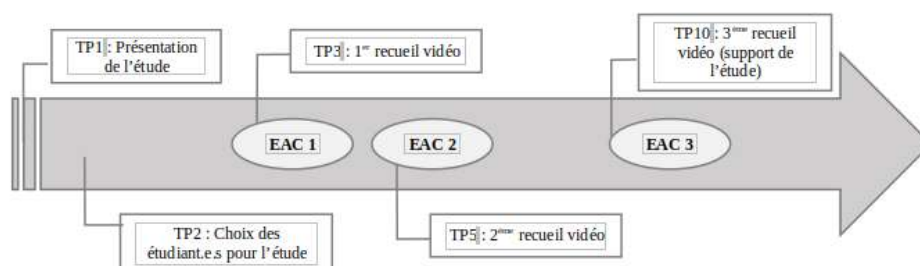
- 19 Le groupe EMI est constitué d'étudiant.e.s tous et toutes volontaires pour suivre le parcours de formation de première année en STAPS en langue anglaise. Pour intégrer ce groupe, les étudiant.e.s ont dû fournir leurs notes d'anglais au Baccalauréat, un curriculum vitae et une lettre de motivation (ces deux derniers documents devant pointer, dans la mesure du possible, leur appétence pour l'apprentissage en langue étrangère). Quatre étudiant.e.s, deux garçons et deux filles<sup>3</sup>, ont participé à l'étude. Ces étudiant.e.s bacheliers (notes supérieures à 15/20 au baccalauréat en anglais) avaient atteint un niveau B2 au regard du Cadre Européen Commun de Référence des Langues (CECRL). Ils et elles n'étaient pas spécialistes des APSA<sup>4</sup> pratiquées lors des séances observées. Thomas et Laura ont vécu les TP en anglais dans l'activité physique support « basket-ball », et étaient respectivement spécialistes de danse et de judo, tandis que Naël et Claire les ont vécus en « judo », et étaient spécialistes de basket-ball et de danse<sup>5</sup>.

- 20 Les formateurs étaient tous les deux des enseignants chevronnés en STAPS. Ils enseignaient dans un anglais fluide et académique (niveau C1 du CECRL auto-évalué) sans pour autant avoir suivi une formation certifiante en langue telle que la « Discipline Non Linguistique » proposée dans l'enseignement secondaire.

### Matériaux empiriques

- 21 Trois types de données ont été recueillies.
- 22 Des enregistrements vidéo de l'activité des quatre étudiant.e.s ont été réalisés lors des TP n° 3, 5 et 10. Partant de l'hypothèse qu'au cours des TP n° 3 et 5, les étudiant.e.s aient pu s'accoutumer à la présence de la chercheuse (ainsi qu'à la présence de caméras), les données vidéo recueillies lors TP n° 10 ont servi de support aux analyses présentées dans cet article.
- 23 Des verbalisations rétrospectives ont été recueillies suite aux séances. Chaque captation vidéo a été suivie d'entretiens individuels, dits d'auto-confrontation (EAC), visant à documenter l'expérience des étudiant.e.s. Les EAC réalisés suite aux TP n° 3 et 5 ont permis la familiarisation des étudiant.e.s à la situation d'entretien. Les données de verbalisation recueillies suite au TP n° 10 ont servi de support aux analyses. Les quatre entretiens ont été d'une durée moyenne de 80 minutes.

Figure 1 : schématisation des étapes du recueil de données



- 24 Enfin, des entretiens complémentaires (EC), de second niveau, ont été réalisés douze mois après les premiers entretiens. Il s'agissait d'une part de revenir avec les étudiant.e.s (alors en 2<sup>e</sup> année de licence) sur les premières analyses réalisées suite aux EAC et, d'autre part, de repérer les éventuelles « traces » laissées par cette expérience de travail en langue anglaise dans le parcours de formation des étudiant.e.s. Ces entretiens présentaient donc un double intérêt épistémique et méthodologique. Au plan épistémique ils ont permis de repérer des modifications du référentiel (S) des étudiant.e.s en lien avec leur participation à l'enseignement EMI (e.g., des connaissances construites sur les compétences linguistiques des personnes de leur groupe de travail). D'un point de vue méthodologique, la présentation des premières analyses aux étudiant.e.s a permis d'établir la validité de signifiante de ces dernières (Pourtois et Desmet, 2007).

### Analyse des données

- 25 L'analyse des données a été menée en cinq étapes.

- 26 La première étape a consisté à retranscrire intégralement le contenu des quatre EAC réalisés suite au TP n° 10, et à construire des protocoles à deux volets<sup>6</sup>.

Tableau 1 : extrait du protocole à deux volets de Laura en basket-ball

Temps vidéo	Actions et communications en situation	Verbalisations en EAC
24"	Le formateur (F) fait l'appel Le F demande à la classe : "Hugo, Hugo T n'est pas là ? » Le F se tourne vers les étudiant.e.s du groupe.	C : « qu'est ce qui se passe à cet instant ? Laura : "Hugo est absent et c'est le seul joueur de basket de l'équipe"
26"	Laura se tourne vers Julia	-----

- 27 Suite à cette première étape, les quatre cours d'expérience (CE) des étudiant.e.s ont été reconstruits. Pour chaque instant vécu comme signifiant par l'étudiant.e, nous avons cherché à documenter son engagement dans la situation et ses attentes, ses focalisations perceptives, ses émotions, la mobilisation et/ou la construction de connaissances.

Tableau 2 : extrait du Cours d'Expérience de Laura

		VIDEO	EAC	COMPOSANTES SIGNE HEXADIQUE					
Temps vidéo	Signe	Actions et communications en situation	Verbalisations de Laura (L)	Unité élémentaire (U)	Représentamen (R) : Ce que L "saisit" dans son environnement	Référentiel (S) : Les connaissances mobilisées par L	Engagement (E) : Ce qui amène L à s'engager	Actualité potentielle (A) : Les attentes de L au regard du R	Interprétant (I) : Les connaissances validées par L
24"	1	Le formateur (F) fait l'appel et dit "Hugo, Hugo T is absent ?"	L dit "H est absent et c'est le seul joueur de basket de l'équipe"	L se tourne vers son groupe de copines et dit : "oh non, on n'a pas hugo... oh merde...oh non, on n'a pas hugo"	La question du formateur (F) : "Hugo, Hugo T n'est pas là ?"	L sait qu'Hugo est le basketteur de l'équipe et qu'il fait des passes aux filles	Exprimer et partager son regret qu'Hugo ne soit pas là	Que les copines partagent sa déception de ne pas voir Hugo	---
26"	2	Laura se tourne vers Julia	---	L se tourne vers Julia et lui dit « on n'a pas Hugo »	L'absence de réaction de Julia à sa remarque	---	Exprimer et partager son regret qu'Hugo ne soit pas là	Que Julia réagisse	---

- 28 La troisième étape a permis d'identifier dans le cours d'expérience de chaque étudiant.e les ancrages<sup>7</sup> des *representamens* émergeant en cours d'activité. Tout au long de cette étape, une attention a été portée à la relation entre l'émergence de ces *representamens* dans le cours d'expérience des étudiant.e.s, leur engagement, et leurs attentes dans la situation.
- 29 La quatrième étape a ensuite consisté en une catégorisation inductive des ancrages perceptifs identifiés, conduite en référence à la démarche méthodologique proposée dans le cadre de la *Grounded Theory* (Strauss et Corbin, 1990). Cette approche méthodologique qualitative repose sur le postulat du développement d'une théorie en procédant par induction à partir des données de terrain. Ainsi, des unités de sens sont identifiées dans les éléments de discours recueillis et un premier codage est mis en place. Les différentes unités codées sont ensuite regroupées en « catégories ». La



création des catégories est menée par comparaison systématique des unités identifiées, et leur regroupement de proche en proche en fonction de leurs similitudes. Les catégories créées par cette procédure d'analyse inductive peuvent alors être à l'origine d'une modélisation théorique ou conduire à adhérer à une théorie préexistante qui explique les phénomènes observés et catégorisés.

- 30 Enfin, dans une dernière étape, cette analyse des ancrages perceptifs a été soumise aux étudiant.e.s lors des entretiens complémentaires. Ces entretiens ont permis un retour réflexif de la part des étudiant.e.s sur leur vécu lors du TP analysé et, plus largement, dans le dispositif EMI.

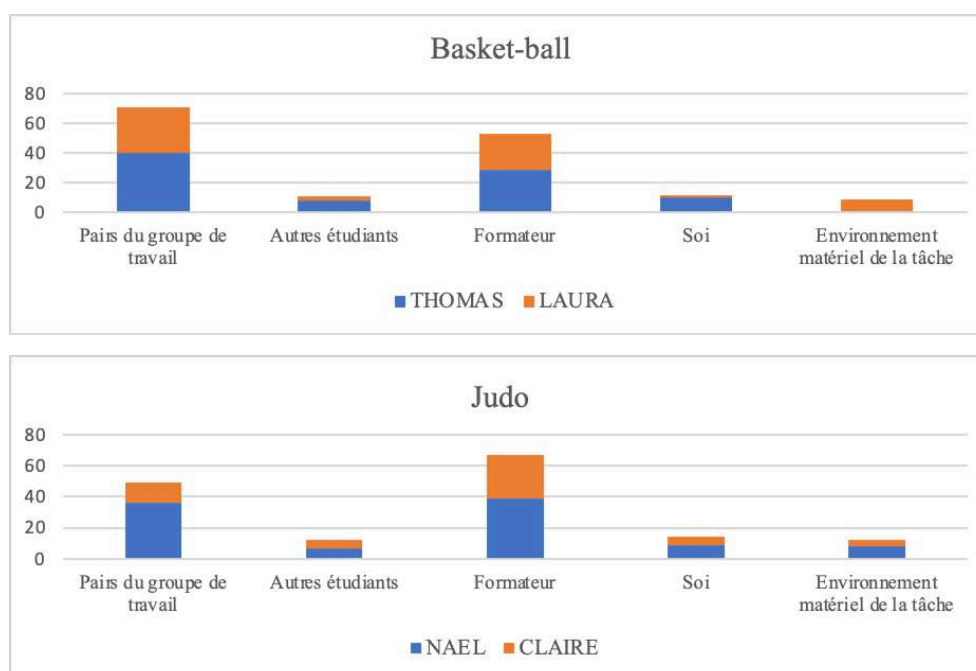
## Résultats

- 31 Les résultats rendent compte de l'organisation des perceptions des étudiant.e.s, et des significations qu'ils et elles donnent à leur activité dans l'environnement spécifique d'enseignement des TP de basket-ball ou de judo en langue anglaise. La première partie présente la place centrale des pairs et du formateur dans les focalisations perceptives des étudiant.e.s, comparativement à d'autres ancrages possibles pour ces focalisations (e.g., ses propres ressentis ou des éléments de l'environnement matériel). La deuxième partie met en lumière la prédominance des dimensions verbales de l'activité du formateur dans les ancrages perceptifs des étudiant.e.s s'y rapportant, comparativement à d'autres dimensions de son activité. La troisième partie présente l'importance des ancrages perceptifs relatifs au mouvement corporel des pairs dans l'apprentissage-développement des étudiant.e.s. Dans chacune de ces trois parties, les effets de l'utilisation de la langue anglaise comme vecteur de communication sont analysés.

### *Les pairs et le formateur : acteurs signifiants de l'environnement*

- 32 Cinq ensembles d'ancrages perceptifs ont été identifiés. Le premier concernait l'activité des camarades partenaires pendant les différents temps de travail, dénommés « pairs du groupe de travail ». Le deuxième correspondait aux ancrages perceptifs sur « les autres étudiants » du groupe. Le troisième renvoyait à l'activité du « formateur ». Les perceptions d'eux-mêmes par les étudiant.e.s (e.g., leur état de fatigue, leur sentiment de compétence, etc.) constituaient un quatrième ensemble d'ancrages. Enfin, le dernier ensemble concernait les ancrages sur les éléments matériels présents dans l'environnement mis en place par le formateur.

Figure 2 : répartition des occurrences des différents ancrages des *représentations* au cours des TP de basket-ball et de judo



- 33 Deux ensembles d'ancrages perceptifs identifiés se distinguent par leurs nombreuses occurrences dans les cours d'expérience des étudiant.e.s : les ancrages dans l'activité des pairs (e.g., les erreurs de déplacements des pairs) et les ancrages dans l'activité du formateur (e.g., les consignes du formateur sur la tâche). Quelle que soit l'activité physique et sportive pratiquée par les étudiant.e.s, ces ancrages sont apparus particulièrement prégnants dans cet environnement sportif particulier, qui visait le développement d'apprentissages corporels, à travers l'acquisition de connaissances et savoir-faire techniques et tactiques et dans lequel la langue anglaise était le moyen de communication verbale. Cet usage de l'anglais, langue non native pour les étudiants et le formateur, comme langue de communication lors du travail, peut expliquer l'importance des ancrages sur les pairs, qui étaient à la fois des partenaires pour développer les apprentissages moteurs (sans les pairs, il ne peut y avoir de pratique en basket-ball ou en judo) et des ressources face à l'incertitude créée par le contexte particulier du TP. En effet, un environnement mêlant à la fois communication en langue étrangère (vocabulaire courante et spécifique à l'APSA) et réalisation de techniques corporelles, peut être vecteur d'inconfort. Ajoutons que le fort ancrage perceptif sur le formateur s'explique par le fait qu'il fallait pour les étudiant.e.s réaliser un effort d'attention particulier pour bien comprendre le travail à réaliser.

### ***Une attention à la parole du formateur pour « bien agir »***

- 34 L'analyse des ancrages perceptifs sur le formateur a permis de distinguer deux dimensions auxquelles les étudiant.e.s étaient particulièrement sensibles. Une première dimension renvoyait à la gestuelle et aux mouvements du formateur. Ces ancrages apparaissaient dans les cours d'expérience des étudiant.e.s en relation avec des focalisations sur la démonstration d'une habileté motrice particulière par l'enseignant

de basket-ball (e.g., démonstration technique d'un tir à mi-distance), ou de judo (e.g., démonstration de la technique de chute avant en judo).

- 35 Une seconde dimension renvoyait aux interventions verbales de l'activité du formateur, au contenu de ses communications orales. Il s'agissait par exemple de porter attention aux consignes données par l'enseignant pour bien exécuter la tâche (e.g., « hold your partner's sleeve when you knock them down<sup>8</sup> » en judo ; ou « call your partner when you get free<sup>9</sup> » en basket-ball). Il pouvait également s'agir d'écouter attentivement les régulations de l'activité des étudiant.e.s, soit dans le cadre du travail de groupe, soit lors de temps de bilan collectifs.
- 36 Le tableau 3, ci-dessous, présente les ancrages des *representamens* relatifs à l'activité du formateur, en distinguant les ancrages portant sur les gestes et mouvements de celui-ci des ancrages portant sur ses interventions verbales.

Tableau 3 : objets sur lesquels ont porté les ancrages perceptifs sur l'activité du formateur

	CLAIRE	NAEL	THOMAS	LAURA
	Judo		Basket-ball	
<b>Ancrages relatifs aux <u>actions</u> du formateur</b>				
Ajustements des placements des étudiants dans la réalisation technique				1
Démonstration du mouvement	5	2		
Précision du placement des appuis/saisies du formateur	1			
Vitesse d'exécution du mouvement du formateur	1	1		
<b>TOTAL</b>	<b>7</b>	<b>3</b>	<b>0</b>	<b>1</b>
<b>Ancrages relatifs aux <u>interventions verbales</u> du formateur</b>				
Encouragement du formateur	1	1		
Durée de l'intervention du formateur lors du regroupement			6	3
Consignes sur la tâche adressées au groupe et aux pairs	8	7	4	3
Informations sur le déroulement du TP adressées au groupe (appel, top départ des différentes tâches, évaluation...)	7	16	9	3
Question posée au groupe et aux pairs (liée à la tâche pendant les regroupements)	2	3	3	3
Régulation (en cours de situation) pour la classe, les pairs et l'étudiant.e	8	9		6
<b>TOTAL</b>	<b>26</b>	<b>36</b>	<b>22</b>	<b>19</b>

- 37 Les étudiants étaient attentifs aux interventions verbales de l'enseignant car ils étaient toujours dans une activité d'enquête pour comprendre ce qu'il y a à faire, et comment le faire, comme l'a expliqué Thomas lors d'un entretien (EC, 13'39) : « le fait d'avoir les consignes dans une autre langue, où on ne comprend pas tout dès le début, ça peut nous perdre bien sûr, mais ça nous laisse résoudre le problème nous-mêmes en pratique et après on peut ajuster... on est guidé par les consignes mais on ne sait pas vraiment si on a compris vu que c'est en langue étrangère... » Laura a également confié lors de l'entretien réalisé après le TP de basket-ball, qu'elle écoutait très attentivement le formateur pendant les regroupements : « ben, vu que ce n'est pas sa langue natale (au formateur), il reprend ce qu'il dit des fois. Et vu qu'il y a des mots des fois qu'on ne comprend pas, on le regarde avec une tête un peu (elle écarquille les yeux), alors il répète pour nous » (EAC Laura, 8'09).
- 38 Au cours des entretiens complémentaires (EC), les quatre étudiant.e.s ont expliqué que la modalité de communication spécifique de l'enseignant (un ton particulier, une

organisation des phrases, un rythme, un usage récurrent de la répétition, etc.), une fois bien connue, les aidait à comprendre les consignes : « il [le formateur] parle lentement, il décrit... c'est hyper facile à comprendre. En français j'aurais moins bien compris car je n'aurais pas été aussi attentif aux consignes » (EC Naël, 36'12). Le point de vue de Claire à ce sujet était proche de celui de Naël. Elle a expliqué que le formateur était particulièrement attentif à l'organisation de son discours en anglais pour une bonne compréhension des consignes par les étudiants. La focalisation de Naël sur les paroles du formateur était liée au fait qu'il cherchait à identifier à quel moment le formateur allait énoncer des éléments clés pour mettre en œuvre l'action à venir. De la même manière, lorsqu'un mot nouveau était identifié, il s'engageait immédiatement dans une activité de compréhension, car il souhaitait se mettre rapidement en action. Ainsi, dans le contexte EMI, cet étudiant serait « en quête » de l'information utile (liée au fonctionnement de la classe) ou de la consigne éclairante (liée à ce qui doit être fait dans la tâche) pour bien agir.

- 39 Le fait que l'enseignant s'exprime en anglais demandait aux étudiant.e.s une attention accrue. Cette concentration singulière sur les dires du formateur leur a permis de recueillir davantage d'informations, plus précises que celles qu'ils auraient recueillies dans le même TP en français.
- 40 Cette efficacité de l'enquête s'appuyant sur les paroles du formateur explique que les étudiants se focalisaient peu sur ses actions. Lors des entretiens complémentaires, les étudiant.e.s ont comparé leur expérience des TP de judo suivis en anglais en L1, avec les TP suivis en français en L2. Naël et Claire ont tous deux expliqué qu'ils écoutaient plus le formateur et observaient moins sa gestuelle lorsque l'enseignement avait lieu en langue étrangère. Naël a par exemple précisé que cette année, en L2, « les consignes étaient plus concises et présentaient moins de détail en français » (EC Naël, 58'20'), ce qui l'a amené à être moins attentif aux consignes de l'enseignant. Thomas a également exprimé cette idée en commentant la particularité des débuts de TP en anglais : « Je sais que les consignes longues c'est pas mon fort, mais je sais qu'il faut quand même écouter car c'est en anglais » (EC, 3'17).
- 41 L'attention portée par les étudiant.e.s aux paroles des formateurs, afin de bien comprendre le travail à réaliser, rencontrait la préoccupation des formateurs de faciliter la compréhension des étudiant.e.s : « Il y a des différences en termes d'explications, dans tous les cours en anglais, il y a la volonté de donner des phrases à rallonge, des synonymes, de tout détailler... ce n'est pas le cas en tennis de table cette année (i.e., en L2, dans des TP en français), où deux minutes après la consigne, on joue. J'ai l'impression qu'en TP en anglais, on [le formateur] est concentré sur l'élève pour qu'il comprenne » (EC, 41'42). L'effort consenti par les étudiant.e.s au cours de ce TP EMI pour comprendre les consignes l'est aussi car ces dernier.e.s perçoivent les efforts fournis par les formateurs EMI eux-mêmes pour les aider dans leur compréhension des consignes et des conseils délivrés.
- 42 Dans cet environnement EMI sportif, les quatre étudiant.e.s ont donc été particulièrement focalisé.e.s sur les consignes et/ou les diverses informations données par le formateur au cours des regroupements qui ponctuaient les temps de la leçon (accueil, présentation des situations et bilan), ou lors de ses régulations de l'activité des étudiant.e.s.

## Le mouvement et les actions des pairs comme éléments significatifs dans l'environnement d'apprentissage

- 43 Le tableau 4, ci-dessous, présente les ancrages des *representamens* relatifs à l'activité des pairs, en distinguant les ancrages portant sur leurs actions des ancrages portant sur leurs interventions verbales.

Tableau 4 : objets relatifs aux ancrages perceptifs sur les pairs

	CLAIRE	NAEL	THOMAS	LAURA
	Judo	Judo	Basket-ball	Basket-ball
<b>Ancrages relatifs aux actions du/des pairs</b>				
Prise en compte de la présence/absence d'un étudiant ou d'un pair au TP	3	3	4	7
Engagement moteur d'un pair ou d'un étudiant.e sur la tâche			5	3
Déplacement correct d'un étudiant d'un autre groupe (au regard des consignes données pour réaliser la tâche)	3	2	1	
Déplacement correct d'un pair (au regard des consignes données pour réaliser la tâche)	3			
Erreur de déplacement d'un pair (au regard des consignes données pour réaliser la tâche)		7	2	3
Mauvais timing du mouvement d'un pair			3	
Placement correct d'un pair (appuis au sol/ sur le terrain)		5	3	1
Erreur de placement d'un pair (appuis au sol/ sur le terrain)	4	4		5
<b>TOTAL</b>	<b>13</b>	<b>21</b>	<b>18</b>	<b>19</b>
<b>Ancrages relatifs aux interventions verbales des pairs</b>				
Encouragement reçu par un pair				2
Information sur le déroulement du TP donnée ou reçue par un.e étudiant.e, un pair		2	4	6
Question posée par ou à un pair ou un étudiant.e	1	2	8	2
Régulation effectuée par ou pour un pair ou un étudiant.e		1	2	5
<b>TOTAL</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>14</b>	<b>15</b>

- 44 L'analyse des ancrages perceptifs sur les pairs a révélé le fait que les quatre participants (Naël, Claire, Thomas et Laura) ancrèrent principalement leurs perceptions sur les actions de leurs pairs, notamment dans le cadre de leur enquête sur la tâche à réaliser (cf. la comptabilisation des ancrages totaux liés aux interactions verbales versus les actions des pairs dans le tableau 4). Les étudiant.e.s investis dans les activités de judo (activité duelle de combat de préhension) et de basket-ball (activité de coopération et d'opposition individuelle et collective) présentent des focalisations perceptives (ancrages et objets des ancrages) de natures comparables mais distribuées différemment. En effet, l'activité judo semble accentuer le besoin de regarder les actions corporelles du pair et d'écouter le formateur.
- 45 L'image ci-dessous (Image 1) illustre un moment pendant lequel Thomas, au cours d'un exercice, prenait des informations sur les déplacements et les actions des pairs de son groupe d'échauffement afin de comprendre l'organisation des déplacements dans la situation prescrite par le formateur (sens de rotation et actions de chacun.e). Lors de l'EAC (25'36), Thomas, commentant ce moment, a expliqué qu'il s'était mis à observer son groupe parce qu'il était difficile de comprendre la circulation des joueurs et des joueuses qui n'allaient pas se placer sur les bons emplacements, ce qui créait des décalages et faisait qu'ils étaient perdu.e.s dans leurs rotations.

Image 1 : observation par Thomas de ses pairs lors d'un exercice de basket-ball



- 46 Lors des entretiens complémentaires, les quatre étudiant.e.s ont abordé le sujet de la priorité donnée à la dimension corporelle dans leur activité en basket-ball et en judo. Ils et elles sont revenus sur les interactions verbales entre pairs, constatées lors des temps de travail. Thomas a expliqué que le fait d'interagir en anglais était vécu comme artificiel et parfois intimidant pour certain.e.s étudiant.e.s : « *je pense que c'était compliqué de parler entre nous en anglais... déjà on n'était pas obligé, alors c'était très peu. La barrière de la langue peut jouer et le caractère des personnes, ne pas oser parler avec les autres...* » (EC Thomas, 35').
- 47 Comme le montre le tableau 4, Claire et Naël (en judo) ont été peu interpellés par les interactions verbales avec leurs pairs, et la majorité de leurs representamens étaient ancrés sur les actions de leurs partenaires.
- 48 Lors des EC, Naël a expliqué qu'échanger avec Raphaël (pair privilégié lors du TP de judo) ne lui « *servait à rien* » car, en s'exprimant en langue anglaise, ils pouvaient potentiellement introduire des biais quant à la compréhension de la consigne transmise en amont par le formateur. Claire, évoquant ses interactions avec Loane en judo, a rapporté que ses échanges verbaux avec sa partenaire de travail étaient limités car elles parlaient « *français* », et que leur discours n'était pas suffisamment précis pour que cela les aide à bien agir. En comparant son expérience EMI en L1 avec ce qu'elle vivait lors de sa deuxième année de licence STAPS, elle a relevé le fait qu'en L2, lors des TP de judo en français, elle a « *beaucoup plus parlé* » avec sa partenaire, et a moins utilisé l'observation des actions de ses pairs pour affiner sa compréhension des consignes, car celle-ci était plus immédiate.
- 49 Il semblerait donc que dans un environnement EMI, les étudiant.e.s aient davantage observé les actions de leurs pairs par souci de fiabilité (le corps agissant du pair « *parle* », et complète, voire remplace, son discours). L'expression en anglais de ces derniers étant aléatoire et imparfaite (difficultés de compréhension, de syntaxe), ils ne sont pas jugés comme pouvant être, en tant que locuteurs, des ressources fiables pour le développement de l'activité.
- 50 Les résultats montrent également que les perceptions des étudiants sur leurs pairs, lorsqu'elles se rapportaient à la dimension motrice, portaient majoritairement sur les placements/déplacements de ces derniers, notamment lorsque ceux-ci étaient évalués comme erronés (cf. tableau 4). Ces focalisations perceptives étaient souvent associées à

une préoccupation d'aide. Naël a par exemple commenté en entretien d'auto-confrontation une action au cours de laquelle il tirait la jambe de son partenaire lors d'un travail de reproduction d'une technique de judo pour l'aider à placer correctement son appui : « *c'était pour qu'il ait bien le pied là, entre mes deux appuis... sinon, s'il ne l'avait pas, ça ne marchait pas* » (EAC Naël, 46'01). De façon similaire, Claire, repérant un placement inefficace de Loane lors de la réalisation d'un mouvement, lui a conseillé « *de venir plus près d'elle pour lancer le mouvement* » (vidéo, 23'59"). Cette préoccupation d'aide était aussi présente chez Laura et Thomas, en basket-ball, et induisait chez eux une attention particulière aux réalisations motrices de leurs pairs.

- 51 Dans ces TP de basket-ball et de judo, les étudiant.e.s étaient également concentré.e.s sur les actions de leurs pairs pour bien exécuter eux-mêmes la tâche prescrite par le formateur, comme l'illustrent, par exemple, les propos de Claire : « *quand elle m'a projetée, je me dis "elle a d'abord fait ça puis ça..." et après je pense que j'essaie de reproduire la même inclinaison pour l'autre personne* » (EAC Claire, 27'28).

## Discussion

- 52 Deux points concernant les relations entre les étudiant.e.s et leur environnement seront discutés : le premier aborde l'influence de l'environnement linguistique EMI sur l'engagement des étudiant.e.s dans les situations ; le second insiste sur l'importance de la dimension iconique dans la construction des significations que les étudiant.e.s accordent à leurs actions.

### L'environnement sportif EMI, source d'incertitude, initiateur d'enquêtes et vecteur d'adaptations pour les étudiant.e.s

- 53 L'environnement EMI crée de l'incertitude pour les étudiant.e.s et les conduit à s'adapter pour surmonter les difficultés liées à la compréhension des consignes. La situation les amène à se concentrer sur les explications détaillées du formateur en évitant de « perdre du temps » à discuter avec les autres, car leur manque de maîtrise de la langue anglaise complique les échanges.
- 54 Les préoccupations ouvertes chez les étudiant.e.s (écouter la consigne, traduire et comprendre la consigne, observer les autres pour soutenir/conforter sa compréhension) les conduisent à développer une activité d'enquête. Pour les étudiant.e.s, l'indétermination de la situation ne constitue pas une incertitude générale, mais un « *état dubitatif correspondant à une situation spécifique* » (Dewey, 1938)<sup>10</sup>. Il va s'agir pour eux/elles de prélever dans l'environnement des signes susceptibles de soutenir leur engagement dans la situation d'apprentissage.
- 55 Ce processus exploratoire dans l'activité des étudiant.e.s engagé.e.s dans les TP sportifs EMI fait écho à l'enquête telle qu'elle est présentée par Bourgeois (2013). Selon cet auteur, l'enquête « *suppose d'admettre une twilight zone, une zone intermédiaire dans laquelle on s'engage dans l'exploration avec des hypothèses de travail provisoires, dont on accepte provisoirement l'incertitude* » (p. 20). Ce processus particulier exige donc du sujet une capacité à accepter l'inconfort de ne pas savoir, mais également une capacité à être confiant quant à l'issue de cet engagement incertain.

- 56 Cette quête d'exactitude dans la compréhension de l'action à réaliser dans une situation comportant de l'incertitude, peut produire des effets intéressants pour le développement de l'activité, à condition que « *l'indétermination de la situation justifie chez le sujet une mobilisation effective des ressources non seulement cognitives, mais également émotionnelles et énonciatives, nécessaires à la résolution du problème, il faut que - le jeu en vaille la chandelle -, que l'enjeu concret soit suffisamment important pour le sujet* » (Bourgeois, 2013, p. 13).
- 57 Agir efficacement dans un environnement EMI suppose que l'étudiant.e accepte un engagement dans une situation incertaine. Dans ce contexte singulier d'apprentissage, les résultats montrent qu'il ou elle sollicite pleinement ses capacités d'adaptation, potentiellement porteuses de développement, pour transformer la situation indéterminée à laquelle il ou elle est confronté.e en une situation déterminée et ainsi rétablir le flux de son activité (Thievenaz, 2019).

### ***La primauté des dimensions indicielle et iconique dans les perceptions des étudiant.e.s en contexte EMI***

- 58 Les résultats de l'étude montrent que les éléments de la situation qui interpellent les étudiant.e.s sont principalement les paroles du formateur et les actions corporelles des pairs. Ces éléments significatifs, dont l'émergence est liée à des préoccupations de compréhension du travail à réaliser, d'optimisation de la réalisation des actions à mener ou d'aide aux partenaires de travail, se présentent fréquemment à eux sous la forme d'indices corporels ou d'images corporelles. Ils semblent constituer des signes particulièrement importants pour agir dans l'environnement d'apprentissage étudié.
- 59 En prenant appui sur la théorie de la pensée-signe de Peirce (1978), nous pouvons avancer que l'activité d'enquête développée par les étudiant.e.s pour comprendre ce qu'il faut réaliser ou comment le réaliser, s'appuie essentiellement sur les *indices* présents dans les interventions du formateur et sur les images (*icônes*) corporelles émanant de l'activité des pairs<sup>11</sup>. L'incertitude sur le sens de la consigne créée par le contexte linguistique de la situation EMI, offre aux étudiant.e.s un « tout ouvert » (Kohn, 2017) à d'autres dimensions que l'interprétation symbolique. C'est dans ce « tout ouvert » que les dimensions indicielle et iconique de la situation peuvent participer à la construction des significations pour les acteurs.
- 60 Au regard de l'expérience des étudiant.e.s dans cet environnement linguistique singulier, la dimension symbolique présente dans le discours du formateur ou des pairs tend à s'effacer et à laisser la place à d'autres modes de construction des significations s'appuyant notamment sur l'icône. L'accès perturbé au registre symbolique (la consigne du formateur/la communication verbale avec le pair) du fait de l'usage de la langue anglaise, contraint les étudiant.e.s à ouvrir leur champ perceptif. Le corps du partenaire devient alors un point d'ancrage pour agir efficacement dans cette situation d'incertitude liée aux interactions motrices en contexte EMI.
- 61 Nous considérons que le contexte particulier d'enseignement EMI présenté dans cette étude a constitué une situation d'étude privilégiée (Grison et Riff, 2002) pour comprendre les voies multiples de la construction de significations dans le cadre d'enseignements universitaires dispensés en langue étrangère. Cette étude nous invite *in fine* à reconsidérer la place de la pensée indicielle et iconique dans les situations



d'apprentissage ou de formation « académiques » et à l'envisager comme une base essentielle de la construction de signification, complémentairement au déploiement de la pensée symbolique.

## Conclusion

- 62 Notre étude a mis en avant qu'en immergeant les étudiant.e.s dans une expérience linguistique et sportive singulière, l'environnement EMI génère des enquêtes individuelles et rassemble le groupe en une communauté d'apprentissage. Pour être en capacité d'agir au sein des TP sportifs EMI, les étudiant.e.s ont ainsi privilégié l'observation de leurs pairs. Dans cet environnement où la communication est « perturbée », les actions du pair deviennent tour à tour, des préoccupations (aide à apporter à l'autre pour qu'il ou elle agisse de manière adaptée) et des ressources pour réaliser la tâche (aide apportée par cet autre pour réussir le mouvement/déplacement demandé par le formateur).
- 63 En pointant la primauté des dimensions indicelles et iconiques dans les perceptions des étudiant.e.s en situation EMI, notre recherche s'engage dans une réflexion praxéologique de fond sur la place du corps des différents acteurs de la communauté pédagogique dans cet environnement d'apprentissage singulier. Elle invite à une exploration plus systématique des processus induits par l'enseignement EMI, et ses effets sur les acquisitions académiques des étudiant.e.s., au-delà d'une évaluation des bénéfices en termes de maîtrise de la langue étrangère. Elle rejoint en ce sens les appels à la vigilance pointés dans l'étude de Macaro et al (2018) quant au développement « aveugle », ces dernières années, des dispositifs EMI à l'université.

---

## BIBLIOGRAPHIE

- Asher, J. J. (2003). *Learning another language through actions : The complete teacher's guidebook*. Sky Oaks Productions.
- Bourgeois, E. (2013). *Expérience et apprentissage. La contribution de John Dewey*. In *Expérience, activité, apprentissage* (pp. 13-38). Presses Universitaires de France.
- Christopher, A. A., Dzakiria, H. et Mohamed, A. H. (2012). Teaching English through sports : A case study. *Asian EFL Journal*, 59(4), 20-29.
- Cosnefroy, L., De Ketele, J. M., Hugonnier, B., Parmentier, P., Palomba, D. et Uvalic-Trumbic, S. (2020). *L'internationalisation de l'enseignement supérieur : le meilleur des mondes ?* De Boeck Supérieur.
- Dalton-Puffer, C. (2007). *Discourse in content and language integrated learning (CLIL) classrooms* (Vol. 20). John Benjamins Publishing.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated learning : From practice to principles ? *Annual Review of applied linguistics*, 31, 182-204.
- Dewey, J. (1938). *La théorie de l'enquête*. Presses Universitaires de France.

- Gajo, L. et Grobet, A. (2008). Interagir en langue étrangère dans le cadre de disciplines scolaires : intégration et saturation des savoirs disciplinaires et linguistiques dans l'élaboration des définitions. *Processus interactionnels et situations éducatives*, 113-136.
- Grisson, B. et Riff, J. (2002). Validité écologique et situations d'étude privilégiées : de la psychologie expérimentale à l'anthropologie cognitive située. *IVe Journées d'étude ACT'ING*, Objets théoriques, objets de conception, objets d'analyses et situations d'étude privilégiées, Domaine de Chalès, Sologne, France.
- Kohn, E. (2017). *Comment pensent les forêts : vers une anthropologie au-delà de l'humain*. Zones Sensibles.
- Lo, Y. Y. et Murphy, V. A. (2010). Vocabulary knowledge and growth in immersion and regular language-learning programmes in Hong Kong. *Language and Education*, 24(3), 215-238.
- Macaro, E., Curle, S., Pun, J., An, J. et Dearden, J. (2018). A systematic review of English medium instruction in higher education. *Language teaching*, 51(1), 36-76.
- Mauranen, A. (2018). Second language acquisition, world Englishes, and English as a lingua franca (ELF). *World Englishes*, 37(1), 106-119.
- Newen, A., De Bruin, L. et Gallagher, S. (Eds.). (2018). *The Oxford handbook of 4E cognition*. Oxford University Press.
- Pecorari, D. et Malmström, H. (2018). At the crossroads of TESOL and English medium instruction. *Tesol Quarterly*, 52(3), 497-515.
- Peirce, C. S. (1978). *Écrits sur le signe*. Éditions du Seuil.
- Pourtois, J. P. et Desmet, H. (2007). *Épistémologie et instrumentation en sciences humaines*. Éditions Mardaga.
- Rose, H. et Galloway, N. (2019). *Global Englishes for language teaching*. Cambridge University Press.
- Strauss, A. et Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Theureau, J. (2006). *Le cours d'action : Méthode développée*. Octarès.
- Thievenaz, J. (2019). La théorie de l'enquête de John Dewey : réexplorations pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. *Recherche et formation*, 92, 19-38.

## NOTES

1. <https://www.britishcouncil.org/education/he-science/knowledge-centre/english-language-higher-education>
2. Dans le cadre du parcours EMI, les étudiant.e.s suivent 30 % des cours en anglais (Travaux dirigés et Travaux pratiques uniquement).
3. Ces étudiant.e.s ont répondu positivement à notre sollicitation en début d'année et notre collaboration avec les étudiant.e.s a fait l'objet d'une contractualisation formalisée dans une notice d'information et de consentement éclairé.
4. APSA : Activités Physiques, Sportives et Artistiques
5. Le choix des étudiant.e.s ciblés par l'étude a notamment été effectué en fonction de leur sexe (parité recherchée) et en fonction de leur spécialité sportive (spécialités sportives suffisamment éloignées des activités judo/basket-ball pour « limiter » le transfert d'habiletés motrices spécifiques tel que le savoir dribbler en handball qui pourrait se retrouver en basket-ball)

6. Le volet 1 présente la description des comportements observables des participants et des éléments objectifs caractérisant l'état de la situation (e.g., comportements d'autres protagonistes, moments, lieux, état du score), et la transcription des communications *in situ* des participants. Le volet 2 présente la transcription intégrale de l'entretien d'auto-confrontation.
  7. Les ancrages des *representamens* correspondent aux objets sur lesquels s'exercent les jugements perceptifs (les *representamens* proprement dits).
  8. Traduction en français : « Retenez la manche de votre partenaire lorsque vous le faites tomber »
  9. Traduction en français : « Appelez votre partenaire quand vous êtes démarqué.e »
  10. Dewey définit une situation indéterminée comme une situation dans laquelle le sujet ne saisit pas le lien existant entre l'exercice de son activité et sa conséquence. La situation peut ainsi être vécue comme « obscure », les conséquences ne sont pas bien identifiables ou non intelligibles pour le sujet ; elle peut également être qualifiée de « confuse » ou encore de « conflictuelle », lorsque les conséquences apparaissent comme incompréhensibles ou contradictoires, entre elles ou par rapport à ce que l'individu avait prévu (Dewey, 1938).
  11. Selon Pierce (1978, p. 140), « Une *icône* est un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote simplement en vertu des caractères qu'il possède, que cet objet existe réellement ou non. [...] Un *indice* est un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote parce qu'il est réellement affecté par cet objet. [...] Un *symbole* est un signe qui renvoie à l'objet qu'il dénote en vertu d'une loi, d'ordinaire une association d'idées générales, qui détermine l'interprétation du symbole par référence à cet objet. ».
- 

## RÉSUMÉS

L'étude présentée a été réalisée auprès d'étudiant.e.s de Licence première année en Sciences et techniques des activités physiques et sportives, impliqué.e.s dans un parcours dit EMI (English as a Medium of Instruction). Il s'est agi d'étudier l'incidence de la langue de communication, l'anglais, sur l'expérience des étudiant.e.s lors de travaux pratiques. L'étude a porté sur leur engagement dans les temps d'apprentissage, sur la nature de ce qui était perçu et signifiant pour ces étudiant.e.s dans leur environnement. L'analyse des données s'est inscrite dans le cadre épistémologique et théorique du cours d'action et a mis en évidence que la modification du contexte de communication induite par l'usage de la langue anglaise a conduit les étudiant.e.s à porter une attention particulière aux informations et consignes données par le formateur, ainsi qu'aux actions de leurs pairs, particulièrement prégnantes et significatives pour eux. La perturbation linguistique introduite par l'EMI a ainsi conduit les étudiant.e.s à adapter leur mode d'engagement et leurs focalisations dans les situations vécues et à développer une activité d'enquête basée non seulement sur des interprétations adossées au discours mais également sur des dimensions indicelles et iconiques liées aux actions des pairs.

The study presented was carried out with first-year undergraduate students in Sciences and techniques of physical and sports activities, involved in a course called EMI (English as a Medium of Instruction). The aim was to study the impact of the language of communication, English, on the experience of students during practical work. The study focused on their commitment to learning time, on the nature of what was perceived and meaningful for these students in their environment. Data analysis revealed that the modification of the communication context

induced by the use of the English language led the students to pay particular attention to the information and instructions given by the trainer, as well as to the actions of their peers, particularly meaningful and significant for them. The linguistic disturbance provided by the EMI thus led the students to adapt their mode of engagement and their focalizations in the lived situations and to develop an activity of inquiry based not only on interpretations backed by the discourse but on indexical and iconic dimensions linked to the actions of peers.

## INDEX

**Keywords :** Higher education, Linguistic immersion, Inquiry, Perceptual activity, Bodily engagement

**Mots-clés :** Enseignement supérieur, Immersion linguistique, Enquête, Activité perceptive, Engagement corporel

## AUTEURS

### ANNABELLE PARIS

Université de Brest, Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique, CREAD EA3875 Brest, France

### JÉRÔME GUERIN

Université de Brest, Centre de Recherche sur l'Éducation, les Apprentissages et la Didactique, CREAD EA3875 Brest, France

### BENOÎT HUET

Nantes Université, Motricité – Interactions – Performance, MIP, UR 4334, F-44000 Nantes, France