
La gestion des interactions dans les classes d'immersion : le type d'activité mis en oeuvre, la place de l'erreur et de la langue maternelle en première année secondaire

Auteur : Hibbelen, Céline

Promoteur(s) : Comblain, Annick

Faculté : Faculté de Psychologie, Logopédie et Sciences de l'Éducation

Diplôme : Master en sciences de l'éducation, à finalité spécialisée en enseignement

Année académique : 2019-2020

URI/URL : <http://hdl.handle.net/2268.2/10889>

Avertissement à l'attention des usagers :

Tous les documents placés en accès ouvert sur le site le site MatheO sont protégés par le droit d'auteur. Conformément aux principes énoncés par la "Budapest Open Access Initiative"(BOAI, 2002), l'utilisateur du site peut lire, télécharger, copier, transmettre, imprimer, chercher ou faire un lien vers le texte intégral de ces documents, les disséquer pour les indexer, s'en servir de données pour un logiciel, ou s'en servir à toute autre fin légale (ou prévue par la réglementation relative au droit d'auteur). Toute utilisation du document à des fins commerciales est strictement interdite.

Par ailleurs, l'utilisateur s'engage à respecter les droits moraux de l'auteur, principalement le droit à l'intégrité de l'oeuvre et le droit de paternité et ce dans toute utilisation que l'utilisateur entreprend. Ainsi, à titre d'exemple, lorsqu'il reproduira un document par extrait ou dans son intégralité, l'utilisateur citera de manière complète les sources telles que mentionnées ci-dessus. Toute utilisation non explicitement autorisée ci-avant (telle que par exemple, la modification du document ou son résumé) nécessite l'autorisation préalable et expresse des auteurs ou de leurs ayants droit.

La gestion des interactions dans les classes
d'immersion : le type d'activité mis en œuvre,
la place de l'erreur et de la langue maternelle
en première année secondaire

**Mémoire présenté par Céline Hibbelen en vue de l'obtention du grade de
Master en Sciences de l'Éducation**

Sous la direction de Madame Annick Comblain

Lectrices : Sophie Gillet et Marion Bouffier

Année académique 2019-2020

Remerciements

J'adresse mes remerciements à toutes les personnes qui ont contribué, de près ou de loin, à la réalisation de ce mémoire.

Tout d'abord, je tiens à remercier Madame Comblain, ma promotrice, pour l'attention portée à ce travail, son soutien et ses précieux conseils.

Ensuite, je remercie mes lectrices, Mesdames Sophie Gillet et Marion Bouffier pour l'intérêt témoigné envers ce mémoire et le temps qu'elles consacreront à la lecture de celui-ci.

Je tiens également à remercier les enseignants qui ont aimablement accepté de faire partie de cette recherche et qui y ont consacré du temps malgré les circonstances particulières.

Enfin, je remercie ma famille, mes amis et mes proches qui ont rendu possible la réalisation de ce travail grâce à leurs encouragements, leur soutien et leur aide.

Table des matières

| | |
|--|-----------|
| 1. Introduction | 7 |
| 2. Revue de littérature | 11 |
| 2.1. L’immersion : de quoi s’agit-il ? | 11 |
| 2.1.1. Définition | 11 |
| 2.1.2. Les gains et les risques | 12 |
| 2.1.3. L’influence sur l’apprentissage et la L1 | 16 |
| 2.1.4. Les différentes pédagogies immersives..... | 18 |
| 2.1.5. Les stratégies de langage utilisées..... | 19 |
| 2.2. Fonctionnement de l’immersion en Belgique..... | 20 |
| 2.2.1. Organisation générale..... | 20 |
| 2.2.2. Les langues enseignées..... | 22 |
| 2.2.3. La formation et le titre des enseignants de l’immersion | 22 |
| 2.2.4. Les programmes et les évaluations certificatives externes..... | 24 |
| 2.3. Les interactions..... | 25 |
| 2.3.1. Définition et précisions | 25 |
| 2.3.2. Les théories interactionnistes | 28 |
| 2.3.3. Le rôle des interactions dans l’apprentissage | 29 |
| 2.4. Les pratiques interactives | 30 |
| 2.4.1. Les pratiques à privilégier selon les experts..... | 30 |
| 2.4.2. Ce qui influence le choix des enseignants..... | 32 |
| 2.4.3. Le contexte de classe..... | 33 |
| 2.4.4. Les réactions des enseignants face à l’utilisation de la L1 | 34 |
| 2.5. La place de l’erreur..... | 35 |
| 3. Hypothèses et questions | 38 |
| 4. Méthodologie | 39 |
| 4.1. Public cible et échantillon..... | 39 |
| 4.2. Méthodes et instruments de mesure..... | 40 |
| 4.2.1. Aménagements COVID-19 | 42 |
| 4.2.2. Grille d’observation..... | 42 |
| 4.2.3. Guide d’entretien..... | 46 |
| 4.3. Données récoltées et traitement envisagé..... | 47 |
| 4.4. Vigilance éthique..... | 51 |

| | | |
|------------|---|------------|
| 4.5. | Limites de la méthodologie | 51 |
| 5. | Présentation des résultats | 53 |
| 5.1. | Résultats des observations | 53 |
| 5.1.1. | Cours d'anglais..... | 53 |
| 5.1.2. | Cours d'histoire | 58 |
| 5.2. | Résultats des entretiens..... | 64 |
| 5.2.1. | Entretien avec Lucas | 64 |
| 5.2.2. | Entretien avec Olivier..... | 69 |
| 5.2.3. | Entretien avec Lucie..... | 75 |
| 5.2.4. | Tableau récapitulatif des entretiens..... | 80 |
| 6. | Interprétation des résultats et discussion..... | 82 |
| 6.1. | Interprétation des observations | 82 |
| 6.1.1. | Les interventions des enseignants et des élèves | 82 |
| 6.1.2. | Le bain linguistique et la place du français | 83 |
| 6.1.3. | Le climat de classe | 84 |
| 6.1.4. | Les activités d'interaction | 86 |
| 6.1.5. | Les erreurs | 87 |
| 6.2. | Interprétation des entretiens..... | 89 |
| 6.2.1. | Les préparations | 89 |
| 6.2.2. | Le bain linguistique et la place du français | 90 |
| 6.2.3. | Le climat de classe | 92 |
| 6.2.4. | Les activités d'interaction | 93 |
| 6.2.5. | Les erreurs | 94 |
| 7. | Conclusion..... | 96 |
| 8. | Limites et perspectives | 99 |
| 9. | Bibliographie..... | 101 |
| 10. | Table des figures et tableaux | 105 |
| 11. | Annexes | 106 |
| | Annexe 1 : lettre d'information à destination des directeurs..... | 106 |
| | Annexe 2 : documents relatifs aux observations | 108 |
| 2.1. | Grille d'observation..... | 108 |
| 2.2. | Leçon d'anglais n°1..... | 111 |
| 2.3. | Leçon d'anglais n°2..... | 114 |

| | | |
|---|---|-----|
| 2.4. | Récapitulatif des observations en anglais..... | 117 |
| 2.5. | Leçon d'histoire n°1 | 120 |
| 2.6. | Leçon d'histoire n°2 | 123 |
| 2.7. | Récapitulatif des observations en histoire..... | 126 |
| Annexe 3 : documents relatifs aux entretiens | | 129 |
| 3.1. | Guide d'entretien | 129 |
| 3.2. | Retranscription de l'entretien avec Lucas annotée avec les étiquettes | 130 |
| 3.3. | Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Lucas | 148 |
| 3.4. | Retranscription de l'entretien avec Olivier annotée avec les étiquettes | 151 |
| 3.5. | Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Olivier | 170 |
| 3.6. | Retranscription de l'entretien avec Lucie annotée avec les étiquettes..... | 176 |
| 3.7. | Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Lucie..... | 195 |
| Annexe 4 : demande de consentement pour l'enregistrement vidéo adressée aux parents | | 201 |
| Annexe 5 : consentement des participants..... | | 203 |

1. Introduction

À l'heure où la mondialisation est reine, où il existe une interdépendance politique internationale et où la diversité est considérée comme un enrichissement incommensurable, l'éducation, et plus spécifiquement l'apprentissage des langues étrangères, apparaît comme la clé pour coexister dans un monde meilleur (Galès, 2011). Selon ce même auteur, le cours de langue ne serait pas uniquement destiné à fournir des compétences linguistiques, mais également des outils de communication qui, à terme, permettront de réduire les écarts culturels. En effet, cet apprentissage fraie un chemin idéal pour la découverte des traditions et des valeurs sociales qui constituent une culture (Galès, 2011). Apprendre une langue sans aborder ces aspects culturels paraît, dès lors, dénué de sens et peu pertinent. Les deux semblent s'imbriquer parfaitement l'un dans l'autre.

En connaissance de tous ces éléments, soutenons l'idée selon laquelle l'apprentissage des langues étrangères est bien plus qu'un simple atout pour une carrière professionnelle, mais plutôt une richesse qui permet de s'intégrer et d'agir dans une société plurielle et complexe (Galès, 2011). Ensuite, l'idée selon laquelle un enseignement immersif est bien plus approprié pour permettre à l'apprentissage d'être le plus optimal possible est souvent véhiculée. Abdelilah-Bauer (2015) fait partie de ceux qui affirment haut et fort que l'immersion est indéniablement le meilleur moyen d'acquérir un niveau de compétence proche de celui d'un individu natif. En effet, l'exposition longue et intense qui caractérise le contexte d'apprentissage est un des facteurs déterminants dans l'acquisition de la langue (Abdelilah-Bauer, 2015). Le bain linguistique étant constant, les élèves sont ainsi immergés dans la langue seconde dans un environnement scolaire.

Mais qu'en est-il des interactions dans ce type de pédagogie ? Quel lien peut-on faire entre ce contexte précis et celles-ci ? Gajo et Mondada (1998, cités par Gajo, 2001) précisent que le contexte d'immersion linguistique se construit au travers et avec l'interaction. Ainsi, d'après ces auteurs, ce n'est pas le contexte qui crée l'interaction, mais plutôt l'inverse. De plus, Gajo (2001) ajoute que deux tours de paroles sont loin de suffire pour construire minutieusement ce cadre d'apprentissage, tout comme le monde ne s'est pas construit en un jour. Cette source prouve ainsi qu'il y a un intérêt notable à s'intéresser à ces interactions.

Gajo (2001) définit une dynamique précise qui existe entre le contexte, la tâche et la forme interactionnelle. Celle-ci permet de saisir l'immersion de l'intérieur, selon l'auteur. Premièrement, la tâche qui n'est nul autre que l'activité qui permet d'organiser la

communication. Deuxièmement, il faut savoir que la tâche s'inscrit dans une forme interactionnelle, par exemple : collaborative ou encore dialogique. Une même tâche peut ainsi revêtir plusieurs formes interactionnelles. La notion de cadre sera utilisée pour désigner le lien qui unit ces deux premiers éléments. Cependant, ce lien peut rester stable ou à l'inverse se modifier, dans ce cas, le terme de recadrage sera d'application. Troisièmement, le contexte qui se définit d'une part par la tâche d'interaction et d'autre part par la forme de celle-ci. Les trois composants interagissent ensemble dans la mesure où ils se construisent et se réorganisent simultanément. En effet, le contexte se module et fluctue à mesure que les liens se forment, se solidifient ou évoluent entre la tâche et la forme interactionnelle. Ces précisions nous montrent la complexité et la spécificité du cadre didactique et l'intérêt d'en saisir toutes ses dimensions (Gajo, 2001).

Penchons-nous un instant sur les interactions en classe d'immersion. Les interactions en langue cible sont riches et nombreuses. Elles sont tantôt initiées par l'enseignant, tantôt le fruit d'une intervention spontanée de l'élève. Selon Wolff (2003), les théories interactionnistes qui englobent l'input de l'enseignant et la production des élèves sont de puissantes stratégies incontournables qui non seulement permettent l'apprentissage mais aussi aboutissent à un haut niveau d'acquisition du langage. L'auteur insiste : il est primordial de garder en tête que la compréhension du discours de l'enseignant ne suffit pas à lui seul à expliquer l'apprentissage. La pratique de la langue seconde est également soulignée à de nombreuses reprises par Galès (2011) comme étant un pilier dans l'apprentissage qui vient soutenir la connaissance linguistique. Ainsi, en comparaison à une classe ordinaire, Grabe et Stoller (1997, cités par Taillefer, 2004) soutiennent que ni l'exposition ni l'utilisation de la langue n'est semblable et c'est ce qui fait une partie du succès de cette méthode d'enseignement bien spécifique.

Le contexte que nous avons choisi d'explorer est celui de l'immersion linguistique. Par immersion linguistique nous entendons le système d'enseignement des disciplines non linguistiques (telles que l'histoire, la géographie, les sciences ou encore les mathématiques) dans une langue autre que celle de la communauté environnante (Comblain, 2020). Nous souhaitons aborder les pratiques pédagogiques des enseignants et plus précisément celles qui concernent la gestion des interactions orales dans l'enseignement secondaire. Il s'agit des interactions entre les élèves initiées et gérées par l'enseignant, mais aussi celles qui existent entre les élèves et le professeur.

À présent que le cadre est posé, nous aimerions détailler plusieurs sous-questions relatives à cette thématique générale. Tout d'abord, le statut et le recours à la langue maternelle. Valorisée ou proscrite dans les cours linguistiques, la place de la langue maternelle est assez controversée et ce même dans le domaine de l'immersion. En effet, l'utilisation de la langue première peut être vue comme une stratégie de contournement et dès lors néfaste pour l'apprentissage alors que d'autres auteurs soutiennent que, même en immersion, la langue maternelle a sa place (Gajo, 2001). Preuve que le débat persiste à l'heure actuelle, Comblain (2020), professeure à l'Université de Liège dans le département de logopédie et du langage, soutient l'idée que les interférences avec la L1 ne sont pas nécessairement synonymes de non-maîtrise mais constituent plutôt des stratégies de la non-rupture de la communication et ne posent pas de problème.

Ensuite, une autre dimension du discours oral est apparue comme essentielle dans les interactions : les erreurs linguistiques et de contenu commises par les élèves. Bonnery (2007), chercheur en Sciences de l'Éducation à l'Université de Paris, est un des scientifiques qui prône une didactique laissant place à l'erreur et pour cause : selon l'auteur, elle fait partie intégrante du processus d'apprentissage, elle constitue une étape normale et surtout utile. L'apprentissage passe inévitablement par cette phase d'inexactitude (Bonnery, 2007). Un outil d'accompagnement du référentiel « Socles de Compétences » exploité pour la rédaction de ce mémoire (spécifique au secondaire et aux langues modernes élaboré par le Service Général de l'Enseignement organisé par la FWB et le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné, 2018) va dans le même sens et soutient que les erreurs ne sont pas à exclure. Cet outil d'accompagnement confirme que les erreurs sont inévitables et sont le fruit de l'apprentissage d'une deuxième langue, elles sont la preuve que l'apprenant ose communiquer et témoignent d'une certaine volonté de sa part. Mais qu'en est-il dans la réalité ? Comment les enseignants de l'immersion gèrent-ils ces erreurs ? Vont-ils inciter les élèves à faire des erreurs ou au contraire les sanctionner immédiatement ? La question de la correction se pose également.

Ensuite, grâce à l'expérience de stagiaire enseignante vécue, nous avons pu constater que prendre des risques et oser prendre la parole en classe devant les autres n'est pas toujours aisé pour un élève. Dans ce contexte immersif, où il est plus que jamais important de s'exprimer, il est dès lors intéressant de se demander quel rôle exactement joue le climat de classe et quel impact nous pouvons observer sur les élèves et leurs comportements langagiers. Quel est le réel

pouvoir de l'enseignant à ce niveau-là et quelles pratiques sont observées dans l'éducation bilingue ?

Ainsi, ce travail de recherche sera articulé autour de la question suivante : comment le professeur, dans l'enseignement bilingue, gère-t-il les interactions en langue cible en classe ? Des sous-questions sont liées à cette problématique générale telles que : le type d'activité mis en place pour favoriser les interactions ainsi que la place laissée à l'erreur et à la langue maternelle dans ces interactions. Aussi, nous avons souhaité cibler une année en particulier : celle de première année secondaire qui semble être une année charnière dans les apprentissages.

Au travers de cette problématique, nous souhaitons aborder, dans un premier temps, les événements interactifs de la classe : quel type d'activité pouvons-nous observer, qu'en est-il du retour à la langue maternelle et des erreurs : sont-ils autorisés ou encouragés ? Dans quelles mesures ? La première étape était ainsi l'observation filmée des enseignants dans leur milieu naturel, c'est-à-dire leur classe, afin de mieux appréhender de manière objective leurs pratiques pédagogiques dans la gestion des interactions et leurs réactions en cas d'erreurs ou de recours à la langue maternelle. Dans un deuxième temps, des entretiens semi-directifs ont permis de questionner la préparation des leçons (c'est-à-dire : comment l'enseignant décide-t-il préalablement des activités d'interaction à mettre en place ? Lesquelles choisir et pourquoi ?) et le vécu des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques d'interaction dans l'immersion. Ces entretiens ont permis d'obtenir un aperçu du raisonnement interne des enseignants.

Cependant, avant d'aller sur le terrain, il semble opportun de cibler en profondeur les concepts clés de ce mémoire et les études préexistantes via une revue de littérature. Viendront ensuite les hypothèses logiquement énoncées en lien avec ce qui précède, à savoir : la théorie. La méthodologie constituera la prochaine étape avec les détails relatifs à l'échantillon et aux traitements envisagés pour les données récoltées. Enfin, les résultats seront présentés et s'en suivra une conclusion qui mettra en lien tous les éléments lus, récoltés et analysés et à laquelle s'ajouteront les limites de la recherche.

Avant d'entamer la lecture du présent projet, précisons certains termes et abréviations qui seront fréquemment utilisés au sein de ce mémoire. Il est question des raccourcis tels que « L1 » et « L2 » qui font respectivement référence à la langue maternelle et à la seconde langue apprise en tant que langue étrangère, aussi appelée langue cible. De plus, la Fédération Wallonie-Bruxelles sera mentionnée sous l'abréviation suivante : FWB. Enfin, le 1^{er} degré désigne les deux premières années de l'enseignement secondaire inférieur.

2. Revue de littérature

2.1. L'immersion : de quoi s'agit-il ?

2.1.1. Définition

Selon Comblain (2020), l'enseignement immersif est entendu comme l'éducation qui cible l'apprentissage total ou partiel d'une langue autre que celle de la communauté environnante via l'enseignement de plusieurs disciplines scolaires (comme les mathématiques ou l'histoire par exemple) dans cette même langue. L'auteure ajoute que la langue n'est pas directement considérée comme un objet d'apprentissage en tant que tel, mais plutôt comme un moyen, un outil. De plus, un enseignant natif ou du moins très compétent dans la langue cible est chargé de dispenser les cours (Comblain, 2020).

Suivant le moment de démarrage et la part du temps d'enseignement consacrée à la seconde langue, Gajo (2001) distingue plusieurs possibilités d'immersion. La première : l'immersion précoce totale. Dans ce cas, l'élève est plongé dès le début dans l'enseignement immersif et peu de place est laissée à la langue maternelle, car elle n'intervient que plus tard dans les programmes. La deuxième : l'immersion précoce partielle où la moitié du temps d'enseignement est dédiée à la seconde langue et où l'enfant est exposé très tôt à celle-ci. Vient ensuite l'immersion moyenne où le temps consacré à l'enseignement ne varie pas par rapport à l'immersion précoce partielle. Ce qui diffère c'est le moment de démarrage qui sera plus tardif : vers la quatrième ou cinquième primaire. Enfin, l'immersion tardive, où la place laissée à la nouvelle langue varie et apparaît plus tard (Gajo, 2001).

Avec ce type d'enseignement, beaucoup d'auteurs comme par exemple Xanthou (2011) ou encore Van de Craen, Joret et Surmont (2015) partent du principe que l'apprentissage implicite joue un rôle considérable. En effet, selon eux, le langage s'acquiert, dans ce contexte, de manière inconsciente et automatique grâce aux interactions avec l'environnement social et aux diverses régularités détectées. Dès lors, dans cette perspective, l'apprentissage est vu comme involontaire. Ainsi, les auteurs définissent l'immersion de cette façon : « l'enfant apprend une nouvelle langue par le biais d'une matière sans être conscient des règles qui gouvernent cette nouvelle langue » (Van de Craen, Joret & Surmont, 2015, p.245). Cependant, une nuance est apportée : l'apprentissage implicite ne suffit pas à lui seul pour apporter tout le bagage nécessaire dont l'élève a besoin pour construire ses capacités linguistiques. En effet, il serait pertinent de compléter avec des connaissances explicites (DeKeyser, 2003 ; Hulstijn, 2003 ; Ellis, 2005 ; Lyster, 2007 cités par Van de Craen, Joret & Surmont, 2015).

Do Coyle (2007) énonce quatre grandes dimensions qui sous-tendent l'enseignement immersif : le contenu, la cognition, la communication et la culture. Plus communément appelée « The 4 Cs Framework », cette base décrit les conditions parfaites pour que l'enseignement immersif soit considéré comme efficace, selon l'auteur. Tout d'abord est mentionnée cette dimension de contenu qui reflète l'acquisition de connaissances et de compétences. Ensuite, l'auteur identifie un engagement cognitif particulier étant donné la demande linguistique importante qui vient s'ajouter à la compréhension de la matière. La communication constitue la troisième fondation. L'interaction s'impose comme incontournable dans l'apprentissage, l'idée principale étant d'utiliser le langage pour exprimer un message. Enfin, la culture, quatrième pilier, qui est intrinsèquement liée à une langue et à cette notion d'interculturalité dont les élèves doivent être conscients notamment pour développer une identité culturelle et citoyenne (Do Coyle, 2007).

2.1.2. Les gains et les risques

« Personne ne niera aujourd'hui l'importance de la connaissance des langues étrangères » tels sont les propos de Abdelilah-Bauer (2015, p.9). Elle identifie cette transmission précoce des langues comme une opportunité donnée aux enfants d'obtenir toutes les chances de réussir leur vie d'adulte, dans la société plurilingue et ouverte à la diversité qu'est celle de demain. Selon elle, les contacts avec les autres cultures, et ainsi les autres langues se multiplient et s'étendent dans tous les pays d'Europe, notamment via la mondialisation. Par conséquent, dans ce contexte, l'éducation bilingue semble s'imposer. De surcroît, certains secteurs d'emploi semblent s'ouvrir davantage grâce à cette capacité de maîtriser deux ou plusieurs langues, comme le souligne Baker (2014) : relations publiques, tourisme, transport international, traduction-interprétation, médias, marketing, etc.

Selon cette même auteure (Abdelilah-Bauer 2015), les neurosciences et la psycholinguistique ont réfuté les contre-arguments selon lesquels l'immersion linguistique entraînerait une surcharge cognitive. À la place, on observe des effets « remarquablement positifs » au niveau cognitif, surtout en primaire (Van de Craen, Joret & Surmont, 2015, p.239). Plus spécifiquement : ce type d'enseignement peut contribuer, selon eux, au développement de compétences cognitives importantes pour la réussite académique. Ils ajoutent que ces mêmes compétences s'accroissent davantage dans un système d'immersion, par rapport à un enseignement classique. Selon ces auteurs, nous dépassons largement le cadre strict des bénéfices sur l'apprentissage des langues. Par contre, ces mêmes auteurs ne valident pas l'idée selon laquelle la langue maternelle serait mise de côté, bien au contraire.

Si nous revenons un instant sur ces avantages cognitifs, nous constatons qu'il s'agit plus précisément de bénéfices observables au niveau des fonctions exécutives (Bialystok, 1999 cité par Van de Craen, Joret & Surmont, 2015). Plusieurs aptitudes cognitives sont englobées au sein de ce terme, comme par exemple : la mise à jour, le monitoring, l'inhibition et la flexibilité mentale. Ces compétences sont utiles particulièrement pour la planification, l'attention et l'organisation (Luria, 1966, cité par Van de Craen, Joret & Surmont, 2015). D'autres auteurs se sont penchés sur les fonctions exécutives dans le cadre du bilinguisme, c'est le cas de Dana-Gordon (2013) qui a rédigé une thèse de doctorat dans ce domaine et qui définit les fonctions exécutives comme suit :

« Elles correspondent à un ensemble de processus de haut niveau tels que dans l'ordre : identification d'un besoin ou d'un but ; formulation d'un projet ; représentation anticipatoire des étapes à franchir pour atteindre le but (planification) ; engagement dans l'action ; élaboration de stratégies alternatives en cas de difficultés (flexibilité) ; vérification de l'atteinte du but » (Dana-Gordon, 2013, p.59).

Van de Craen, Joret et Surmont (2015) concluent que ces fonctions exécutives semblent dès lors décisives pour la réussite scolaire de l'enfant : les effets sont visibles, peu importe l'âge, le genre ou la classe sociale de l'élève.

Abdelilah-Bauer (2015) reprend l'argument du retard du langage qui ne serait pas justifié. Elle évoque que diverses causes indépendantes du bilinguisme sont sans doute à examiner prioritairement, bien que des troubles psychologiques ou du développement peuvent tout de même apparaître, et ainsi entraver l'acquisition du langage. Cependant, elle pointe qu'un environnement social défavorisé peut diminuer les chances d'acquérir une L2 correcte (Abdelilah-Bauer, 2015).

Abdelilah-Bauer (2015) cite un autre avantage au bilinguisme : la conscience métalinguistique, qui n'est autre qu'une capacité de réflexion sur la langue comme objet, c'est-à-dire une capacité à « organiser son langage en deux systèmes distincts » et à avoir conscience du caractère arbitraire d'un mot (Abdelilah-Bauer, 2015, p.52). D'après l'auteure, la conscience métalinguistique est notamment très importante dans le développement des compétences liées à l'apprentissage de la lecture. Vygotsky (1962) confirme que l'enfant bilingue parvient à se rendre compte des opérations linguistiques en percevant sa langue comme un système bien distinct des autres et en envisageant ces éléments en catégories plus vastes.

Comblain et Rondal (2001) nous en apprennent plus sur le développement et la maîtrise de cette deuxième langue, grâce au système d'éducation bilingue. Plusieurs éléments sont à retenir selon les chercheurs : notamment en ce qui concerne les compétences discursives, sociolinguistiques et stratégiques. Concernant les compétences discursives, on observe chez les enfants en cursus immersif une capacité à communiquer un message oralement ou par écrit assez développée. Ce qui permet de suivre et de participer aux échanges en classe et d'apprendre les contenus dans une autre langue. Ensuite, viennent les compétences sociolinguistiques, qui favorisent l'ajustement des propos en fonction de la personne à qui on s'adresse ou au contexte, mais qui pourraient être plus optimales. En effet, par opposition aux natifs qui évoluent dans des contextes d'apprentissage plus réels, le registre du vocabulaire auquel sont confrontés les apprenants dans le cadre immersif est plus limité. Enfin, il y a également les compétences stratégiques qui font référence à des capacités de dépassement des difficultés rencontrées, afin de maintenir la communication. Ces compétences sont assez bien acquises chez les élèves scolarisés dans des écoles immersives (Comblain & Rondal, 2001).

Cependant, Comblain et Rondal (1992) soulignent que ces compétences ne seront jamais complètement équivalentes à celles que possèdent les natifs monolingues, mais on s'en rapproche, quoi qu'il arrive, avec ce type de pédagogie des langues. Les chercheurs aboutissent à la conclusion qu'à la fin de cette expérience immersive scolaire, des performances linguistiques en L2 nettement supérieures en langue seconde sont observées par rapport à des élèves inscrits dans l'enseignement traditionnel. En effet, Lapkin et Swain (1989, cités par Comblain & Rondal, 1992) ont constaté des capacités de compréhension de messages oraux ou écrits en langue seconde similaires à des élèves natifs du même âge, dans le cas où une immersion linguistique avait été suivie pendant six ou sept ans. En ce qui concerne l'expression, les élèves sont parfaitement aptes à se faire comprendre en langue cible et, à nouveau, mieux que s'ils avaient fréquenté l'enseignement traditionnel (Lapkin & Swain, 1989, cités par Comblain & Rondal, 1992).

Venons-en maintenant aux côtés plus négatifs de l'enseignement immersif. Abdelilah-Bauer (2015) indique que ce type d'éducation demande un effort soutenu pendant plusieurs années. Selon elle, le bilinguisme ne va pas de soi, il est le résultat de tout un projet. Une certaine implication est donc de rigueur. L'auteure indique que la motivation est un facteur déterminant qui influencera les attitudes qui pousseront l'élève à s'intégrer et à se fondre dans une autre culture.

Abdelilah-Bauer (2015) mentionne plusieurs enjeux : par exemple, lorsqu'un enfant bilingue rentre de l'école et veut raconter sa journée à son entourage, un effort supplémentaire est demandé à l'enfant pour osciller vers l'autre langue et raconter son vécu. Selon l'auteure, si l'école interdit l'utilisation de la L1 et si la maison interdit l'utilisation de la L2, une certaine rigidité s'installe. Il y a également un risque de bégaiement qui peut être plus élevé, car dans ce cas, le bilinguisme peut être un facteur de stress additionnel. Une certaine souplesse s'impose dès lors, afin que l'enfant puisse utiliser la langue qu'il souhaite (Abdelilah-Bauer, 2015).

Abdelilah-Bauer (2015) conclut sur ceci : le maintien de la langue d'origine est un élément à ne pas négliger, car il impacte grandement la réussite scolaire. En outre, elle souligne la valorisation des deux langues (L1 et L2) au sein du système éducatif dans lequel l'élève se trouve. Renoncer à la L1 au profit d'une autre langue, ou être encouragé à l'être, implique des dommages importants et change la donne, selon l'auteure. Elle ajoute que cette dimension influence tout autant les performances académiques. Pour permettre un développement adéquat des deux langues, commencer la scolarité dans la langue d'origine est préconisé, cela représente la base d'un succès à long terme (Lüdi, 2006, cité par Abdelilah-Bauer, 2015).

Le statut accordé à la langue par la société est un élément d'une grande importance. Selon Comblain et Rondal (2001), dans certains cas, le bilinguisme n'est pas une source d'avantages cognitifs. Ce qui diffère, c'est le prestige et la reconnaissance sociale qui sont accordés à la langue en question. Ils expliquent que si, dans la société, on observe une stigmatisation de la langue parlée à la maison, cela peut mener à un rejet de la L1 et de la culture d'origine. S'il existe un rapport de force entre les deux langues, l'avantage ne sera pas présent. Ceci est dû à la perception sociale de la communauté qui parle la langue en question (Comblain & Rondal, 2001). Certaines langues seraient perçues comme plus ou moins prestigieuses, alors qu'elles ont toutes la même valeur en réalité (Comblain & Rondal, 2001).

Lambert (1974) reprend cette notion de bilinguisme additif et insiste sur plusieurs facteurs qui impacteraient l'acquisition d'un tel bilinguisme. Selon lui, ce dernier est le fruit de différentes conditions favorables telles que la perception de la complémentarité des deux langues, les attitudes positives vis-à-vis de la communauté de la seconde langue (ce qui exclut tout jugement de valeur) et le maintien de l'identité et d'appartenance à la communauté d'origine. S'oppose au bilinguisme additif, le bilinguisme soustractif. Tandis que le premier a des effets positifs sur les apprentissages cognitivo- langagiers, le second se montre plus néfaste, car la concurrence

entre les deux langues peut mener au rejet de la langue et de la culture d'origine, à la perte d'identité d'origine et à la perte totale de L1 (Lambert, 1974).

De son côté, Baker (2014) souligne quelques limites de l'éducation bilingue. Il soutient qu'il y a peu d'échange en dehors du contexte de classe, c'est-à-dire autre qu'avec l'enseignant et les autres élèves. Autrement dit, on observe un manque de relation et de lien avec des natifs de la L2, et avec un contexte plus réel où les élèves seraient confrontés à un environnement où la L2 serait la langue communément parlée. Un autre élément est cité par Baker (2014) : certaines lacunes peuvent persister au niveau linguistique (difficultés grammaticales, au niveau de l'utilisation sociale et/ou des figures de style). En outre, les facteurs principaux du succès de l'immersion ne sont pas clairement mis en évidence. Est-ce la motivation de l'élève ? L'attitude des parents ? La préparation des enseignants ? Le temps d'apprentissage consacré à la langue seconde ou encore à l'étude de différents curriculums ? (Baker, 2014).

2.1.3. L'influence sur l'apprentissage et la L1

Dans ce point, nous allons nous pencher sur l'impact que peut avoir l'immersion linguistique sur la langue maternelle. Lors de l'apparition de ce système d'enseignement, nombreux pensaient que la L1 allait se retrouver affaiblie face à une telle éducation. Et pourtant, contrairement aux idées reçues, les langues ne se concurrencent pas, elles s'accumulent selon Van de Craen, Joret et Surmont (2015). Ils parlent ainsi du multilinguisme additif et relèvent des effets plutôt positifs sur la langue maternelle. Il n'y aurait ainsi pas ou peu de confusion. Au niveau du vocabulaire, il n'y a pas non plus de perte conséquente. En effet, si on compare avec des enfants monolingues, les enfants bilingues atteignent le stade des cinquante mots vers l'âge de 18 mois, tout comme les autres, à la différence que leur vocabulaire comportera des mots dans les deux langues (Abdelilah-Bauer, 2015). Van de Craen, Joret et Surmont (2015) insistent très fortement sur l'influence positive du bilinguisme sur la langue maternelle.

Grosjean et Li (2013) vont dans le même sens que Van de Craen, Joret et Surmont (2015) et mentionnent cette interaction dynamique entre la L1 et la L2. Ils rappellent que l'influence que peut avoir la seconde langue sur celle d'origine a été clairement démontrée, surtout dans les compétences lexicales. Effectivement, il existe aussi une influence de la L2 sur les apprentissages en langue maternelle. Les chercheurs belges (Van de Craen, Joret & Surmont, 2015) déduisent d'une recherche menée en région flamande qu'apprendre à lire dans la L2 donne de meilleurs résultats et soulignent un véritable avantage en lecture dans la langue

maternelle. Un réel transfert des compétences s'opère, selon Van de Craen, Joret & Surmont (2015).

Ensuite, un autre point concernant l'influence de la langue maternelle sur la L2 semble pertinent à aborder. Il s'avère que la langue maternelle joue un rôle considérable dans l'apprentissage de la seconde langue (Moore 2001). Le recours à la langue maternelle constitue un véritable outil, et même un facilitateur (Moore 2001 ; 2012). Selon cet auteur, la langue maternelle a tout à fait sa place en classe, il prône d'ailleurs une didactique de l'alternance. Cette pédagogie met en avant l'idée qu'il faut exploiter ce que l'apprenant a déjà acquis dans son système linguistique de façon à inciter l'élève à mener une réflexion sur le langage et son fonctionnement, ce qui permettra de renforcer et approfondir les stratégies d'apprentissage déjà présentes (Moore, 2001). Il ajoute que cela permet aussi le transfert d'une langue à l'autre. Baker (2014), quant à lui, considère que les élèves s'appuieraient souvent sur leur L1, afin de construire une communication qui a du sens dans la langue seconde. Ainsi, la langue maternelle constituerait un intermédiaire, Baker (2014).

Xanthou (2011) mentionne des bénéfices de l'éducation bilingue sur l'apprentissage du vocabulaire en langue cible. Une différence significative apparaît clairement en défaveur du groupe qui n'était pas dans une pédagogie immersive. Cet auteur soutient qu'en passant par une seconde langue, nombreuses sont les possibilités d'apprendre à la fois du contenu et des éléments linguistiques. Il va même un pas plus loin, en affirmant que d'après son expérience, l'immersion améliore l'acquisition d'une langue étrangère. Cependant, selon l'auteur, une réelle pédagogie propre à ce type d'enseignement serait nécessaire. L'idée est de rendre l'input le plus compréhensible possible ou encore de mettre en place des dispositifs qui favorisent la communication en classe. Ensuite, Xanthou (2011) renforce le rôle de la première langue comme aide et stratégie intermédiaire. L'immersion insiste beaucoup sur le sens des activités et du contexte, selon l'auteur.

Baker (2014) nous en apprend davantage sur le phénomène du « translanguaging » qui consiste à faire intervenir deux ou plusieurs langues au sein de la même leçon. Plus précisément, il s'agirait, par exemple, d'introduire un sujet dans une langue et de faire l'exercice suivant dans une autre langue. Il estime que ce type de pédagogie peut aboutir au développement des deux langues concernées. Cette démarche soutient l'idée qu'il est possible et permis de passer d'une langue à l'autre dans le même contexte pour permettre le progrès dans l'apprentissage de la langue, des concepts et du contenu. Les élèves se servent ainsi des deux langages pour élargir

leur compréhension, créer du sens et façonner des expériences et des connaissances, selon l'auteur. À terme, ce phénomène permettrait de mener à un bilinguisme et un bilettrisme total. D'autres bénéfices sont identifiés par l'auteur : les parents peuvent ainsi s'impliquer plus facilement dans l'aide des devoirs à domicile puisque certaines parties sont dans une langue qu'ils comprennent. Il attire l'attention sur le fait que, lors des premières étapes de l'apprentissage d'une langue, il est moins conseillé de fonctionner de la sorte, car les langues doivent être suffisamment développés pour permettre les bénéfices (Baker, 2014).

2.1.4. Les différentes pédagogies immersives

Tout d'abord, citons la pédagogie de l'alternance. Il s'agit d'une pratique courante dans le domaine de l'immersion qui laisse place aux deux langues (la langue maternelle et la langue seconde). Moore (2001), qui est un fervent défenseur de cette pédagogie, explique que l'alternance entre les deux langues joue un rôle non négligeable dans l'acquisition des apprentissages. D'après lui, contrairement à ce qu'on pourrait penser, la langue maternelle est une fondation importante dans la construction des connaissances en langue cible (Moore, 2001). Il s'agit de s'appuyer sur différents efforts, comme par exemple celui de l'économie (utilisation des mécanismes préexistants) ou du transfert des compétences, qui se rapproche de l'effort de l'économie (Moore, 2001). Cette pédagogie comporte un certain nombre d'avantages, car alterner deux langues permet d'une part l'enrichissement de concepts et d'autre part, favorise une prise de recul qui incitera à la réflexion et au contraste des langues en présence (Coste et Pasquier, 1992 cités par Moore, 2001).

Baker (2014) ajoute qu'il est préférable de séparer clairement les deux langues surtout au début de l'éducation bilingue (un jour la L1 et le lendemain la L2). Il soutient que, dans cette perspective, il s'agit également de donner un statut, un temps d'instruction et une pratique identiques aux deux langues.

Ensuite, une étude menée par Casal Madinabeitia (2007) indique que les principales caractéristiques de l'enseignement immersif se rapprochent de manière assez remarquable de la pédagogie du constructivisme. Premièrement, l'auteur mentionne l'interconnexion entre les différents champs de la connaissance. Ils s'entremêlent pour que les connaissances et compétences apprises dans une matière puissent être transférées dans une autre. Deuxièmement, selon l'auteur, il serait essentiel de ne pas seulement pouvoir faire des liens, mais aussi de les réutiliser de manière effective, afin que ces associations cognitives soient pertinentes et logiques. Troisièmement, si les tâches proposées sont en lien avec l'utilité perçue, cela donnera

également du sens aux apprentissages. Ainsi, les élèves apprendront davantage s'ils sont plongés dans des activités perçues comme utiles à l'intérieur ou à l'extérieur de l'école (Casal Madinabeitia, 2007).

Enfin, citons la pédagogie de l'erreur. Dans ce type d'enseignement, bon nombre de chercheurs comme par exemple Gajo (2001) ont mis en avant cette incitation à la production (orale ou écrite). Les élèves « doivent ainsi produire du sens en utilisant au mieux leurs ressources linguistiques » (Gajo, 2001, p.66). Ce processus est plus communément appelé « l'hypothèse de l'output ». L'idée est de rebondir sur les erreurs des élèves, afin de rendre le discours plus précis et plus intelligible (Gajo, 2001). Il soutient que l'expression de ces erreurs peut être source de progrès.

2.1.5. Les stratégies de langage utilisées

Quelles sont les stratégies de langage qui caractérisent le système de l'immersion et qui permettent l'apprentissage de la langue ? Il s'agit d'identifier comment les élèves s'approprient la langue, mais également comment l'enseignant s'adapte en fonction des mécanismes des élèves.

Selon Baker (2014), la langue seconde s'acquiert relativement inconsciemment, tout comme un enfant apprend sa première langue via l'exposition à la maison. Ceci rejoint la position de Van de Craen, Joret et Surmont (2015) qui parlaient d'un apprentissage implicite. Élargissons cette idée grâce à Baker (2014) qui nous apprend qu'au tout début de la scolarité, l'accent est mis davantage sur le contenu et non sur la forme du langage. Si ce n'est de très simples éléments basiques de grammaire, il n'y a pas d'apprentissage formel de la langue, car le bain linguistique joue un rôle fondamental. L'apprentissage de la grammaire et de la syntaxe ne viendront que plus tard, à la fin des années primaires (Baker, 2014).

En ce qui concerne les compétences lire, parler, écrire et écouter, Baker (2014) souligne qu'en début d'apprentissage, les compétences de compréhension sont celles qui priment. Selon l'auteur, ce n'est que plus tard que les capacités orales sont mises en avant. Il serait important que l'élève puisse décider quand il est prêt à parler dans la L2, sans aucune pression de la part de l'enseignant. Baker (2014) mentionne des effets négatifs qui surgiraient si on forçait l'utilisation de la L2 trop vite, tels que le développement d'attitudes réticentes vis-à-vis de la langue concernée ou encore de l'apprentissage de manière générale.

Dans ces conditions, l'enseignant doit relever le défi de cerner correctement le niveau de ses élèves et de s'adapter à celui-ci, afin de rendre le langage accessible et compréhensible (Baker, 2014). Cependant, le défi ne s'arrête pas là. En effet, il est question pour le professionnel de proposer un langage oral qui soit légèrement au-dessus des capacités de maîtrise de l'élève sans être inintelligible pour autant, afin de repousser les frontières de l'apprentissage (Baker, 2014).

Baker (2014, p.180) mentionne ce qu'il appelle un « caretaker speech » qui caractérise la façon dont l'enseignant communique avec ses élèves pendant les deux premières années d'apprentissage dans l'immersion. Plus spécifiquement, l'auteur indique qu'il s'agit d'un discours qui se veut délibérément simplifié, répétitif, plus lent et souvent reformulé différemment. Dans cette perspective, le professeur donne davantage de temps à l'apprenant pour qu'il traite les informations énoncées. Il prend également soin de s'assurer perpétuellement de la compréhension de ses élèves. Néanmoins, il ne faudrait pas tomber dans l'excès. En effet, trop simplifier ne rend pas service aux élèves, qui ont besoin de situations d'apprentissage qui représentent de véritables défis pour apprendre (Baker, 2014).

Enfin, Baker (2014) mentionne quelques-unes des techniques utilisées par les professeurs d'immersion. Premièrement, utiliser des supports contextuels tels que des gestes ou des expressions faciales. Deuxièmement, savoir situer l'élève dans ses connaissances et faire des liens entre ce qui est connu et ce qui l'est moins. Troisièmement, l'utilisation de matériel visuel comme des objets, des images, de l'audio-visuel... Quatrièmement, représenter un modèle de la langue en tant qu'enseignant, et de ce fait corriger les erreurs de manière constructive. Enfin, utiliser des méthodes variées pour vérifier la compréhension et y avoir recours fréquemment (Baker, 2014).

2.2. Fonctionnement de l'immersion en Belgique

2.2.1. Organisation générale

Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.), l'immersion est organisée dans le maternel, le primaire et le secondaire. Le système d'enseignement immersif est défini par la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.) de la façon suivante : il s'agit d'une procédure pédagogique qui organise une partie des cours et des activités pédagogiques dans une langue moderne autre que le français et dont l'objectif principal est l'acquisition de cette seconde langue. Par ailleurs, la maîtrise des compétences détaillées dans les Socles de Compétences doit être atteinte, tout comme dans n'importe quel établissement scolaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.).

En ce qui concerne l'enseignement fondamental, l'apprentissage peut commencer soit très tôt, dès la troisième maternelle ou la première année primaire, soit plus tard : en troisième année primaire (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). Selon cette source, les admissions des nouveaux élèves en immersion ne se font qu'au début de ces années-là et l'école doit s'assurer que l'élève a un niveau suffisant pour intégrer l'école avant l'inscription. Hormis cette exigence, n'importe quel élève pourra être admis au sein de l'école d'immersion (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.).

La Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.) nous renseigne également sur le système d'enseignement d'immersion linguistique présent en secondaire. Cette source nous indique que l'immersion est considérée comme une approche pédagogique qui expose les élèves de manière intensive et pendant une longue durée à une seconde langue. On se détache assez bien de l'enseignement traditionnel des langues étrangères étant donné que certaines matières sont totalement enseignées dans la langue cible. Les inscriptions en immersion se font dès la première ou la troisième année secondaire, que l'élève ait fréquenté ou pas l'immersion avant. Une fois l'immersion entamée en première année, elle doit se poursuivre en deuxième année et jusqu'à la fin de l'enseignement proposé si l'élève a commencé en troisième année (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.).

Outre les objectifs déjà cités, le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (2007) précise que les élèves sont soumis aux mêmes épreuves externes certificatives et non certificatives que les élèves qui fréquentent l'enseignement traditionnel. Nous y reviendrons plus loin. En ce qui concerne les évaluations internes, elles sont organisées au terme d'un cycle, d'une étape ou d'un degré, dans la langue de l'immersion pour les disciplines enseignées en langue cible. Cette remarque est valable tant pour le primaire que le secondaire (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Notons qu'il n'y a pas d'examen d'entrée organisé. Le chef d'établissement est celui qui est en charge d'accepter les élèves, selon la liste d'inscription (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.).

En ce qui concerne les filières, la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.) indique qu'elles peuvent être toutes organisées dans le système immersif : générale, technique et artistique de transition ou de qualification et professionnelle. En outre, deux langues distinctes peuvent être proposées aux élèves, mais le cursus ne peut se suivre que dans une seule langue (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). L'apprentissage immersif est dispensé entre huit et treize périodes par semaine,

sachant qu'au 1^{er} degré des activités complémentaires peuvent également se joindre à ces périodes (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007).

Dans le meilleur des cas, les enseignants qui dispensent les cours en langue cible dans le système d'enseignement immersif ont pour langue maternelle la langue de l'immersion (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Le décret ajoute que si cette condition n'est pas rencontrée, une autre possibilité s'ouvre : un enseignant peut tout aussi bien avoir un très bon niveau et parler la L2 comme un natif. Cependant, dans tous les cas, les enseignants qui désirent exercer leur fonction dans ce type d'enseignement doivent avoir un titre pédagogique ainsi que la connaissance approfondie de la langue cible enseignée et la connaissance fonctionnelle du français (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). En FWB, on recense approximativement deux cent écoles fondamentales qui proposent l'immersion et pas moins de cent trente écoles secondaires (Fédération Wallonie- Bruxelles, n.d.).

2.2.2. Les langues enseignées

Le Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (2007) indique que la langue d'immersion peut être une des trois langues officielles de la Belgique, c'est-à-dire l'allemand, le néerlandais ou le français (en région néerlandophone). Cependant, le décret souligne que l'anglais peut également être proposé. Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.), dans la région de Bruxelles-Capitale, la langue de l'immersion est obligatoirement le néerlandais, du moins dans le premier degré. Outre cela, il s'agira de choisir la même langue aussi bien pour la langue d'immersion que pour la langue seconde lors du premier degré (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). Cette exigence s'assouplit au deuxième et troisième degré, car la langue d'immersion pourra être la troisième langue (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007).

2.2.3. La formation et le titre des enseignants de l'immersion

Selon la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.), les enseignants qui souhaitent exercer leur profession dans l'immersion sont tenus de passer un examen de connaissance approfondie de la langue d'enseignement immersif (anglais, allemand ou néerlandais). Selon cette source, tous les niveaux sont concernés : le maternel, le primaire et le secondaire. Ceux qui peuvent passer ce test sont les détenteurs d'un titre délivré en FWB (ou par la communauté germanophone ou flamande) attestant de la capacité à enseigner (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). En ce qui

concerne les titres étrangers, tout autre reconnaissance des qualifications professionnelles ou diplôme reconnu comme équivalent est également valable, selon cette même source.

Ce test est divisé en deux épreuves : une écrite et une orale qui permettront de cerner au mieux les capacités linguistiques de l'enseignant. Pour réussir, les candidats doivent obtenir au minimum 50% des points à chaque partie et 60% de moyenne au total (arrêté du Gouvernement de la Communauté française relatif à l'organisation des examens menant à l'octroi du certificat de connaissance approfondie d'une langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion, 2004). Plus communément appelé CCALI (Certificat de Connaissance Approfondie de la Langue de l'Immersion), ce certificat est délivré suite à la réussite de l'examen en question par le jury « Immersion » de la Communauté française (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.).

Ajoutons à cela que, selon le décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement (2003), une connaissance fonctionnelle de la langue maternelle du pays d'enseignement est nécessaire si l'enseignant souhaite être nommé ou engagé à titre définitif. « Par connaissance fonctionnelle, il y a lieu d'entendre une connaissance qui permet à l'enseignant de comprendre ses collègues, les élèves et leurs parents, ainsi que de se faire comprendre d'eux, dans le cadre de conversations courantes » (décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement, 2003, p. 4). Par conséquent, ce décret ajoute qu'un examen de langue française est requis afin de démontrer la compétence de l'enseignant dans ce domaine.

Au niveau de la formation à suivre, il n'existe aucune formation obligatoire et spécifique pour enseigner en immersion. Comme mentionné ci-dessus, la formation initiale pédagogique des enseignants suffit, pour autant que l'enseignant puisse démontrer sa connaissance approfondie de la langue (Fédération Wallonie-Bruxelles, n.d.). Cependant, en nous renseignant dans les programmes des différentes universités belges, nous avons appris qu'un programme de formation était destiné à la didactique de l'enseignement en immersion à l'Université Catholique de Louvain. Rien n'est obligatoire, il s'agit d'une simple possibilité.

2.2.4. Les programmes et les évaluations certificatives externes

Tous les élèves de toutes les écoles de la FWB sont soumis à des épreuves externes certificatives et les établissements scolaires proposant l'immersion ne font pas exception à la règle (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). En effet, les élèves, quelle que soit leur option, sont ainsi tenus de passer le CEB (Certificat d'Étude de Base) à la fin des années primaires, le CE1D (Certificat d'Étude du 1^{er} Degré) à l'issue du 1^{er} degré d'enseignement secondaire et enfin le TESS (Test d'Enseignement Secondaire Supérieur) à la fin des études secondaires (Lafontaine, 2018). Le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (2007) ajoute que toutes les évaluations certificatives prévues en fin de cycle ou de degré sont organisées dans la langue d'immersion en ce qui concerne les disciplines effectivement enseignées dans celle-ci ; seule une épreuve n'est pas concernée : celle aboutissant au CEB.

De plus, les enseignants sont tenus de respecter les référentiels légaux en matière d'objectifs et d'organisation des apprentissages, comme les Socles de Compétences et le décret Missions qui sont d'application en FWB (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Ce premier référentiel a d'ailleurs été traduit en anglais, néerlandais et allemand pour les enseignants qui donneraient cours dans l'immersion et qui n'aurait pas le français comme langue maternelle (décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique, 2007). Tout a donc été prévu pour l'enseignement immersif. Au niveau des programmes, il s'avère qu'il n'y en a pas qui soit propre à l'immersion. C'est pourquoi, les professeurs utilisent ceux de l'enseignement traditionnel, afin de cibler au mieux les performances attendues en fonction des degrés d'enseignement et les champs thématiques à aborder.

Nous avons examiné de plus près ces programmes de l'enseignement traditionnel, afin d'en déterminer la place exacte et la nature des interactions orales. Ainsi, selon l'outil d'accompagnement du référentiel « Socles de Compétences » spécifique au secondaire et aux langues modernes élaboré par le Service Général de l'Enseignement organisé par la FWB et le Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (2018), au début de l'apprentissage en secondaire (1^{er} degré), il s'agit de produire un message très court et simple pour s'informer et/ou agir dans des situations qui ont du sens pour les élèves. Selon cette source, les sujets sont liés à la vie familiale et personnelle de l'élève ainsi qu'à ses intérêts. Le contenu est ainsi prévisible et les sujets évoqués touchent l'environnement concret et immédiat de l'élève. Enfin, cet outil ajoute que le style de production sera plutôt de type

descriptif, injonctif, incitatif ou prescriptif (le type narratif et explicatif étant exploré plus tard, vers la fin du 1^{er} degré).

2.3. Les interactions

2.3.1. Définition et précisions

Vion (1992, cité par Bressoux, 2002) définit les interactions comme une activité conjointe, conflictuelle et/ou coopérative impliquant deux ou plusieurs sujets. Kerbrat-Orecchioni (1990, cité par Bressoux, 2002) ajoute que les interactions orales servent à récolter ou délivrer soit un message, soit des savoirs. Dubois (1973 cité par Yazid, 2011) énonce davantage le caractère communicatif de l'interaction dans le cadre de l'apprentissage des langues étrangères. Il serait ainsi question d'un échange verbal entre deux individus sachant que l'un d'entre eux produit une information à destination de l'autre et que le premier attend du deuxième une oreille attentive ou une réponse explicite ou implicite.

Postic (1979) considère que via l'interaction, une influence est exercée sur l'autre. Cette incidence sur autrui et ses attitudes n'était jusqu'alors pas mentionnée. En effet, dans une situation enseignement-apprentissage, les enseignants amènent les élèves à participer, à réfléchir, à interagir les uns avec les autres, exécuter des consignes, etc.

Yazid (2011) nous fait réfléchir sur le concept de communication, qui apparaît comme central dans un cours de langue et dans les interactions. De Vito (1993 cité par Yazid, 2011) parlera d'un échange de messages où les personnes concernées donnent une signification aux signaux de l'autre. Yazid (2011) approfondit et associe la communication avec le fait d'établir des relations avec autrui. Aussi, l'auteure indique que le message se doit d'être compréhensible pour que la communication s'établisse et que la communication orale nécessite que l'émetteur soit en présence du récepteur. Il est important de souligner que, selon elle, d'autres éléments entrent en compte et participent à la compréhension du message : les gestes, la voix, l'expression du visage... La spontanéité est ce qui marque la communication orale (Yazid, 2011).

En énonçant ces définitions, nous constatons une certaine similitude entre communication et interaction. Dans les deux cas, il s'agit de deux ou plusieurs personnes impliquées qui se transmettent une ou plusieurs informations. Ces processus demandent de l'écoute, de la compréhension et un retour. Nous décelons ce qui s'apparente à un lien temporaire entre les individus concernés qui peuvent faire appel à la gestuelle et au contexte pour se faire

comprendre. Dans notre cas d'immersion linguistique, soulignons que tout (ou presque) se déroule en langue cible, ce qui ajoute une difficulté supplémentaire aux apprenants.

Bressoux (2002) estime que la transmission passe par ces interactions maître-élèves. D'après lui, le premier élément notable dans ces interactions est la tâche d'enseignement des contenus. Ces interactions visent principalement la maîtrise de connaissance (Doyle, 1986a cité par Bressoux 2002). Ensuite, l'enseignant interagit également pour cadrer la classe et l'organisation de celle-ci, notamment pour former des groupes de travail, rappeler les règles et s'assurer de leur application, encourager, inviter à la participation, donner des consignes ou encore répondre à des questions (Bressoux, 2002).

La grille d'observation élaborée par Flanders (1964) pour décrire les interactions entre le maître et les élèves le plus précisément et le plus objectivement possible fait office de modèle, selon Bressoux (2002). Au vu de la renommée de cette grille, nous y reviendrons plus loin dans la méthodologie. Bressoux (2002) ajoute que les contributions des chercheurs américains ont permis d'identifier quatre types d'échanges qui sont la structuration, la sollicitation, les réponses et les réactions. Selon Bellack et al. (1966, cités par Bressoux, 2002), plus de 80% des conduites de structuration, sollicitation et réaction sont émises par le professeur.

Legrand-Gelber (1988, cité par Bressoux, 2002), quant à lui, distingue les types de questions posées aux élèves : les questions fermées, ouvertes et stimulantes. Respectivement, elles font référence à des réponses uniques, multiples ou à des initiatives personnelles. Cette distinction n'apparaît pas dans la grille de Flanders (1964). En analysant les observations menées, l'auteur constate que 70% des questions posées sont fermées, 25% sont ouvertes et 5% sont stimulantes.

Si on regarde d'autres résultats, Colomb (1987, cité par Bressoux, 2002) en vient à la conclusion que les échanges du type « questions/réponses » sont majoritairement ceux qui prédominent dans la classe, à savoir deux tiers de la totalité des prises de parole. De plus, une grande uniformité des pratiques malgré des différences réelles est mise en avant par l'auteur. En ce qui concerne la répartition des interventions en classe, l'élève n'en détient qu'un tiers contre deux tiers pour le professeur (Legrand-Gelber, 1988 cité par Bressoux, 2002). Lorsque ce dernier interagit en classe c'est pour poser des questions, donner des informations, des réponses ou des ordres ou encore pour évaluer (ces comportements ayant la même proportion dans les interactions totales de l'enseignant) tandis que les élèves, quant à eux, ne font que principalement répondre aux sollicitations de l'enseignant, selon l'auteur.

Nous gardons une distance vis-à-vis de ces résultats, car les recherches citées se sont déroulées dans un contexte d'enseignement traditionnel et non immersif. Cependant, la portée de l'état de l'art de Bressoux (2002) est considérable, car il regroupe des travaux internationaux dans le domaine des stratégies mises en place par les enseignants dans les interactions. Ainsi, ces apports semblent valorisants et toujours actuels.

Intéressons-nous ensuite aux interactions entre les élèves. Les activités mises en place pour les favoriser sont par exemple : les jeux, les puzzles, les débats, les présentations, les jeux de rôle, les travaux de groupe à plusieurs ou à deux (Richards, 2006). Concernant ce dernier type d'activité, Richards (2006) identifie certains avantages non négligeables pour les élèves :

- ✓ ils peuvent apprendre en écoutant les autres parler et utiliser la langue ;
- ✓ ils peuvent produire plus en langue cible qu'ils ne le feraient avec l'enseignant ;
- ✓ leur niveau de motivation peut être supérieur ;
- ✓ ils auront l'opportunité de développer l'aisance dans la langue.

Il existe bon nombre d'activités communicatives, mais certaines sont mises davantage en valeur par certains auteurs. En effet, Richards (2006) insiste sur les activités où les élèves s'engagent dans la recherche d'informations qu'ils ne possèdent pas (communément appelées « information gap activities »). Il affirme que plusieurs tâches peuvent répondre à ce principe, par exemple : la réalisation de sondage, les interviews, jeux de rôle... Les élèves sont ainsi regroupés par deux ou plus et essaient de chercher ce qui leur manque en se questionnant les uns les autres (Richards, 2006). L'auteur ajoute que l'idée principale est qu'ils ne possèdent pas tous les mêmes informations, d'où l'intérêt de communiquer pour se compléter. L'optique communicative est dès lors au centre de cette approche (Richards, 2006).

Il faut savoir que Richards (2006) s'est intéressé de plus près à l'approche communicative en cours de langue. Dans l'enseignement immersif, cette approche serait tout à fait pertinente, d'où l'importance de s'y attarder quelques instants. De fait, elle se distingue d'une méthode plus traditionnelle. En la mettant en pratique, on souhaite enseigner aux élèves comment interagir selon la situation et les autres acteurs qui sont pourvus d'un rôle et d'intentions (Richards, 2006). Il poursuit avec quelques principes fondamentaux tels que donner priorité à l'authenticité, donner l'occasion d'utiliser la langue, faire preuve de tolérance vis-à-vis des erreurs, permettre le développement de l'aisance et la justesse au travers des activités mises en place, faire des liens entre les compétences (parler, lire, écrire, écouter) et favoriser l'apprentissage de la grammaire par les apprenants eux-mêmes.

2.3.2. Les théories interactionnistes

Ces théories s'appuient sur le présupposé que l'acquisition de la seconde langue passe inévitablement par des interactions conversationnelles qui se déroulent en classe (Wolff, 2003). Plusieurs auteurs (Hatch, 1992 ; Long, 1983 ; Pica, 1994 ; cités par Wolff, 2003) parlent d'une réelle nécessité en mentionnant l'input de l'enseignant qui se doit d'être compréhensible. L'enjeu de ces interactions sociales n'est autre que la construction des processus cognitifs, mais également des savoirs, savoir-faire langagiers et de l'identité de l'apprenant (Pekarek Doehler, 2000). Il ne faut pas concevoir l'interaction comme un cadre banal qui apporterait des données linguistiques et qui serait utile pour certains processus développementaux, mais plutôt comme ce qui permet d'organiser les processus de ce développement (Bange, 1992 ; Py, 1991 ; Krafft & Dausendschön-Gay, 1994, cités par Pekarek Doehler, 2000).

Ceci nous amène à mentionner le bain de langue. De nouveaux éléments apparaissent dans nos recherches à ce propos. Même si Moore (2012) prône une pédagogie de l'alternance, Baker (2001 et 2014) insiste sur la séparation des langues dans l'instruction. De fait, selon l'auteur, pendant une seule et même leçon, il serait préférable de ne pas mixer les langues, au risque de voir l'élève attendre les explications dans sa langue la plus forte. Cependant, sa position n'est pas radicalement opposée à celle de Moore (2012), car ce n'est pas pour autant que la L1 sera totalement exclue, selon Baker (2014).

Pourtant, l'input de l'enseignant ne suffirait pas à lui seul pour expliquer complètement le processus d'apprentissage d'une seconde langue (Wolff, 2003). D'après cet auteur, un autre ingrédient serait l'engagement de l'élève dans les tâches. En d'autres termes, il s'agit de la production des élèves en langue cible lors d'une activité qu'ils doivent résoudre en communiquant les uns avec les autres et ainsi construire du sens ensemble (Wolff, 2003). Ceci n'est pas sans rappeler les activités appelées « information gap activities » qui semblent particulièrement porteuses pour l'acquisition du langage. Ainsi, tout se construirait par et dans les interactions (Pekarek Doehler, 2000).

Il reste à évoquer le caractère social de ces théories interactionnistes. Vygotsky (1978, cité par Pekarek Doehler, 2000) intervient en traitant le discours comme une action sociale qui peut être analysée comme une manifestation de traitements cognitifs et d'exécutions d'activités sociales. Aussi, les compétences se construisent via des tâches communicatives, des positionnements interactifs et des contraintes situationnelles que l'élève apprend à gérer dans l'utilisation de la L2 (Pekarek Doehler, 2000).

2.3.3. Le rôle des interactions dans l'apprentissage

Il serait peut-être pertinent de mentionner que toutes les interactions (avec un adulte plus compétent ou des pairs) ne se veulent pas systématiquement bénéfiques (Bange, 1996). C'est pourquoi, il faudrait d'une part que l'interaction prenne place dans la zone proximale de développement et d'autre part que l'activité développe l'autonomie de l'élève (Bange, 1996). La zone proximale de développement est un concept élaboré par Vygotsky (1978). Celle-ci se situe entre les capacités de l'apprenant à un moment donné et celles qu'il peut acquérir en étant en interaction avec l'enseignant. Ce dernier le guide et l'accompagne dans le but de développer davantage ses connaissances initiales. Le type d'assistance fourni par l'enseignant est déterminant dans l'apprentissage. Il s'agit de guider l'apprenant sans tout faire à sa place, mais en lui laissant une part d'autonomie pour lui permettre d'accéder à une autorégulation (Bange, 1996).

En considérant la place et le rôle des interactions, nous pouvons voir que plusieurs analyses vont dans le même sens et démontrent un lien indéfectible entre l'apprentissage et l'interaction (Keck, Iberri-Shea, Tracy Ventura, & Wa-Mbaleka, 2006; Li, 2010; Lyster & Saito, 2010; Mackey & Goo, 2007; Norris & Ortega, 2000; Plonsky & Gass, 2011; Russell & Spada, 2006, cités par Gass and Mackey 2015). En effet, grâce aux interactions, les apprenants recevront des informations à propos de l'exactitude ou de l'inexactitude de leurs déclarations (Gass and Mackey, 2015). Le feedback donné par l'enseignant semble ainsi permettre à l'élève de progresser. Nous rejoignons dès lors l'idée émise par Pekarek Doehler (2000) qui considère que ces interactions permettent de construire et de structurer le développement.

Penchons-nous à présent sur la production des élèves. Vue comme un composant non négligeable, Swain (1985, 1986, cité par in Baker, 2001) défend l'hypothèse selon laquelle l'élève doit être engagé dans une certaine pratique orale. Pour cet auteur, il n'y a pas de secret, c'est en parlant que la compétence orale se développe. Baker (2001) ajoute que le rôle de l'enseignant dans ce contexte est de fournir un maximum d'opportunités de parler la langue cible. Ce qui est en jeu n'est autre que l'amélioration des compétences langagières telles que la grammaire, la syntaxe ou encore la communication de sens (Housen & Baetens Beardsmore, 1987 ; Baetens Beardsmore & Swain, 1985 cités par Baker, 2001). Le danger est bel et bien de négliger cet aspect et de se limiter à l'input de l'enseignant et à la compréhension de son discours (Baker, 2001).

2.4. Les pratiques interactives

2.4.1. Les pratiques à privilégier selon les experts

Selon Hasan (2006), l'enseignant est l'acteur qui domine et dirige les interactions en classe : les élèves n'interagissent que lorsque le professeur les désigne. C'est le schéma traditionnel qu'on retrouve dans les classes ordinaires, mais également dans la classe bilingue de l'étude de Hasan (2006). Ce dernier part du principe qu'il est important d'examiner les caractéristiques des attitudes et du discours de l'enseignant pour ensuite se pencher sur les effets que celles-ci ont sur l'élève, son apprentissage et ses productions. Il décrit que la plupart du temps, l'enseignant a recours aux pratiques d'interaction suivantes comme les questions-réponses, les répétitions et la correction des erreurs des élèves. Cependant, il souligne aussi que les interactions dans des contextes réels ne s'arrêtent pas là. Par conséquent, il semble pertinent de ne pas s'arrêter à ces pratiques trop basiques, selon Hasan (2006).

Hasan (2006) indique que dans les situations réelles de communication, les intervenants s'expriment via une certaine argumentation, négociation ou encore modification du discours. Outre cela, il mentionne que les interlocuteurs sont amenés à choisir le sujet d'une conversation ou encore à réfuter certains propos. Dès lors, le contexte interactionnel de classe est considéré comme artificiel par l'auteur. Les exigences communicationnelles du monde réel devraient ainsi être incorporées au sein même des classes. La clé du succès serait d'être centré sur la qualité de cet environnement et l'élève lui-même (Hasan, 2006). En prenant un peu de distance, nous pensons que, bien que pertinente, cette dimension est peut-être difficile à envisager pour des élèves de première année, qui font l'objet de ce présent projet.

Hasan (2006) pense effectivement que les apprenants ne devraient pas seulement répondre aux interrogations de l'enseignant, mais également initier les discussions ou encore ne pas avoir peur de parler sans être constamment surveillés. Il ajoute que l'enseignant devrait donner la chance aux élèves d'exprimer leurs idées, leurs opinions, leurs ressentis durant les leçons, mais également de poser des questions et d'intervenir de manière spontanée pour commenter des sujets.

Par ailleurs, toujours d'après Hasan (2006), les réponses des élèves devraient être traitées comme des contributions non négligeables. Dans ce cadre, l'auteur insiste sur le fait qu'il est essentiel de se focaliser davantage sur le contenu que sur la forme. Pour conclure, il évoque le rôle actif de l'apprenant dans les interactions de classe. L'enseignant devrait donc être un peu plus en retrait et ne pas être le seul qui amène de l'information. Il est essentiel que se développe

une véritable coopération entre les acteurs via la communication, car c'est dans ce type d'environnement que l'acquisition du langage se réalise (Hasan, 2006).

Deux autres auteurs se sont également penchés sur la question (Nightingale & Safont, 2019) en observant des classes d'immersion. Ils constatent aussi l'usage fréquent de questions (ouvertes et fermées) qui permettent aux élèves d'exposer leurs connaissances sur le sujet. Qui plus est, grâce aux questions, l'enseignant amène les élèves à acquérir du vocabulaire (plutôt que via des exercices oraux de drill). Les auteurs précisent que l'enseignant invite très souvent les élèves à participer via des questions ouvertes, notamment pour démontrer ou justifier leurs connaissances ou raisonnements. Ils font l'hypothèse l'exposition à la L2 dans le cadre des classes d'immersion via les interactions est bénéfique dans l'apprentissage de la langue seconde. En comparant avec une classe d'un enseignement traditionnel, les pratiques interactives et les résultats ne sont définitivement pas identiques (Nightingale & Safont, 2019).

Selon Nightingale et Safont (2019), les pratiques des enseignants et ainsi les styles conversationnels qu'ils utilisent ont un impact considérable. Dans les classes d'immersion, l'enseignant, via ses pratiques interactionnelles, donne plus d'opportunités aux élèves qui ont ainsi davantage de possibilités de démontrer leurs savoirs et participer de manière plus active en classe, selon eux. Au terme de l'expérience, les auteurs remarquent que les pratiques mises en place dans les classes d'immersion sont celles qui portent le plus leurs fruits. A contrario, Nightingale et Safont (2019), mettent en avant que dans l'enseignement traditionnel, où l'enseignant détient la parole, contrôle le temps de parole des élèves et utilise davantage de questions fermées, les résultats sont moins positifs.

À la question : quelles pratiques faudrait-il privilégier ? Calvé 1993 (cité par Gajo, 2001) répondrait que peu importe, du moment que la pédagogie interactive soit basée sur le vécu, les intérêts et le talent des élèves. Les thèmes abordés et les activités mises en place doivent avoir une réelle valeur aux yeux des élèves (Calvé 1993, cité par Gajo, 2001). Gajo (2001) renforce l'idée selon laquelle une approche basée sur l'élève est préférable à une approche basée sur le programme. Dans le cadre de la première approche, l'enseignant s'adapte par rapport à l'élève et au contexte d'interaction alors que dans la deuxième approche, l'imprévu et la spontanéité des élèves n'ont pas leur place (Gajo, 2001).

2.4.2. Ce qui influence le choix des enseignants

Nous souhaitons à présent évoquer les éléments qui sous-tendent le choix des activités des enseignants. D'après Simons (2018), professeur et chercheur à l'Université de Liège en didactique et formation des enseignants, il semble pertinent de tenir compte de plusieurs paramètres concernant la situation d'enseignement, dont la classe et ses caractéristiques (âge, nombre, sexe, langue maternelle, intérêts, type d'enseignement, options des élèves...). Relevons la variable relative au nombre d'élèves. Selon l'auteur, même si celle-ci est difficilement contrôlable, il convient d'en tenir compte pour les préparations et la gestion des activités. Ensuite l'âge des élèves est également apparu comme une caractéristique importante pour ce même auteur. Il différencie les activités menées dans des classes où les élèves sont âgés de douze ans et celles menées avec des élèves de quinze ans, les activités ludiques étant préférablement choisies avec les plus jeunes (Simons, 2018).

Yazid (2011) confirme que les interactions en classes sont influencées par le nombre et la nature des apprenants. Mais qu'entendre par nature des élèves ? Premièrement, la question du niveau des élèves se pose. Dans leur ouvrage dédié à la psychologie des apprentissages scolaires, Crahay et Dutrévis (2010) reprennent la théorie de la zone proximale de développement élaborée par Vygotsky (1978) dans le cadre des pratiques d'apprentissage. Ils disent ceci : « le « bon » enseignement s'insère entre le niveau actuel de développement de l'enfant [...] et son niveau potentiel (ce qu'il est possible de réussir par imitation ou dans le cadre d'un guidage interactif d'un adulte ou d'un autre enfant) » (Crahay & Dutrévis, 2010, p.17). Cette théorie pourrait s'appliquer au bain linguistique que l'enseignant doit proposer : pas trop simple, ni trop compliqué, mais accessible quoi qu'il arrive (Baker, 2014).

Pour en revenir à notre situation d'interaction en immersion, il semblerait que l'enseignant doive connaître suffisamment ses élèves et leur niveau pour pouvoir leur proposer des activités orales entre ce qu'ils savent faire et ce qu'ils pourraient accomplir accompagnés, c'est-à-dire pas exactement à leur niveau, mais plutôt légèrement au-dessus.

Simons (2018) évoque aussi des facteurs circonstanciels. Par exemple, il cible notamment le moment de la journée lors duquel les élèves auront le cours. Il contraste ainsi la première et la dernière heure de cours qui sont des heures charnières et qui influencent le déroulement des apprentissages. En effet, qu'ils soient fatigués ou excités par la fin des cours ou des activités extra-scolaires, les élèves peuvent éprouver des difficultés à se concentrer et à être réceptifs. Simons (2018) ajoute qu'il en va de même si le cours suit ou précède le temps de midi, le cours

d'éducation physique ou un test important dans une autre matière. Une fois de plus, l'enseignant n'a aucune influence sur ces éléments et s'adapte à ces circonstances. Un autre paramètre circonstanciel est celui de la durée : les élèves ne sachant pas rester parfaitement attentifs pendant cinquante minutes d'affilée, il convient de tenir compte de ce facteur lors de l'élaboration des séquences et ainsi proposer une certaine variété dans les activités et dans les modes d'organisation (Simons, 2018).

Simons (2018) indique que les moyens matériels disponibles ont, eux aussi, une incidence dans le choix des activités, tels que le projecteur, le TBI, les ordinateurs, la connexion internet, les tablette, etc. Tous ces équipements peuvent être utiles à l'apprentissage. S'en servir résulte d'une décision prise en amont par l'enseignant qui peut décider de les insérer dans la séquence pour l'apprentissage. Concernant la disposition de la classe, Simons (2018) constate qu'il y a également des éléments qui peuvent influencer le choix des enseignants. Imaginons que les bancs soient disposés en « U » et non en rangées, il se peut que le professeur exploite cette disposition qui a l'avantage de favoriser la communication et l'interaction (Simons, 2018).

Tous ces éléments montrent à quel point l'environnement de classe est complexe et combien il peut être difficile de choisir quelle activité mettre en place. Toujours est-il que « c'est donc en dehors de la classe que le maître peut penser son action. Lorsqu'ils préparent leurs activités, les enseignants ont toute liberté pour peser le pour et le contre des alternatives qui se présentent à eux [...] » (Crahay, 1984, cité par Simons 2018, p.22).

2.4.3. Le contexte de classe

Gajo (2001) pense que le contexte de classe a toute son importance. Si l'élève part du principe qu'il doit rester à sa place d'élève (écouter, écrire ...), et que c'est à l'enseignant de parler et de transmettre, jamais il n'osera intervenir oralement pour dire ce qu'il pense ou pour participer (Gajo, 2001).

Yazid (2011) évoque quelques pistes intéressantes. Tout premièrement concernant le rôle de l'enseignant dans ce contexte d'apprentissage des langues, où stimuler les comportements attendus et renforcer les réponses positives apparaissent comme importants, selon Yazid (2011). Cependant, l'auteure remarque ce contexte scolaire rigide où l'enseignant détient le monopole de la parole. Certes, il a un rôle d'émetteur (qui est d'ailleurs essentiel dans l'immersion), mais si aucune place n'est laissée aux élèves, le développement des compétences pragmatiques est mis à mal (Yazid, 2011).

Dès lors, comment inciter les élèves à prendre la parole ? Telle est la question que Yazid (2011) s'est posée. Elle y répond ainsi : en tant qu'enseignant, il est pertinent de saisir toutes les occasions d'interaction, de les inciter à partager leurs connaissances, de construire une relation d'aide, de leur apprendre à estimer les acquis, de les inciter à prendre des risques et à faire des erreurs. Autrement dit d'impliquer les élèves dans la construction des savoirs enseignés. De manière plus métaphorique, nous imaginons des ponts entre les élèves et l'enseignant et des va-et-vient entre les différents acteurs.

Le non verbal et le para verbal, également évoqués par Yazid (2011), semblent être des pistes à explorer. Il s'agit des gestes, sourires, postures, déplacements mais également du ton employé par l'enseignant, de l'intonation, de la fluidité de parole, etc. Ces facteurs doivent être pris en considération, car ils permettent de capter l'attention de l'apprenant. Ainsi, un enseignant statique qui reste derrière son bureau favorisera davantage l'indifférence et la paresse chez les élèves. À l'inverse, l'auteure insiste sur le fait qu'un professeur détendu, décontracté, souriant, expressif suscitera la participation et la compréhension. De même que des gestes adaptés et une intonation significative et expressive aident les élèves à s'impliquer. De plus, elle souligne que l'effort à fournir par les élèves est moindre (Yazid, 2011).

Pour éviter tout malaise, Yazid (2011) indique qu'il ne faut pas fuir le regard des élèves. Au contraire, il vaudrait mieux garder un contact visuel en se promenant dans la classe. Aussi, bien gérer sa voix, ne pas parler trop fort, laisser place au silence à des moments opportuns pour permettre la réflexion et gérer son énergie pour attirer le regard et l'attention des élèves (Yazid, 2011).

Nous considérons que toutes ces pistes sont tout à fait transférables dans le domaine de l'immersion, car même si l'immersion reste un contexte à part, l'apprentissage d'une deuxième langue reste et joue un rôle encore plus conséquent, étant donné que la L2 représente le vecteur de transmission d'autres matières comme la géographie ou l'histoire.

2.4.4. Les réactions des enseignants face à l'utilisation de la L1

Selon Moore (2012), tous les enseignants ne réagissent pas de la même façon lorsqu'un élève a recours à sa langue maternelle en classe. En effet, selon l'auteur, certains tolèrent (de manière plus ou moins grande) cette utilisation de la L1 tandis que d'autres la rejettent totalement dans un contexte d'immersion linguistique. Ainsi, il serait possible, selon Moore (2012), de dégager plusieurs types de profils d'enseignant en fonction de leur tolérance à la norme, leurs stratégies

pour traiter le discours des élèves. Ceux qui valorisent le retour à la langue maternelle savent à quel point elle peut représenter un outil d'appropriation de la L2 et dès lors incitent les élèves à s'en servir, selon Moore (2012). Mais ce n'est pas tout, l'auteur souligne que les pratiques sont assez variables d'un enseignant à l'autre, mais également à différents moments pour un même professeur. Les raisons qui justifient cette flexibilité ne sont pas toujours clairement identifiables (Moore, 2012).

Baker (2014) indique que certaines écoles réagissent plutôt bien à cette utilisation de la L1. Cependant, il précise qu'il faut apprendre à l'enfant à faire la séparation des deux langues, sans pour autant imposer des punitions. Une certaine souplesse est donc d'application. Parfois, l'auteur mentionne que de lui-même, l'enseignant changera de langue pour réaffirmer une idée, pour assurer la compréhension des élèves, pour insister sur une notion ou même pour comparer et contraster les deux langues entre elles sur certains points (Baker, 2014).

2.5. La place de l'erreur

Précédemment, nous avons mentionné la pédagogie de l'erreur au sein du système d'enseignement immersif. Beckman et Angela (2008) se sont penchés sur l'hypothèse de l'output et soutiennent que c'est en laissant s'exprimer les élèves qu'il est possible de constater ce qu'ils ont appris (tant au niveau de la forme que du contenu). Selon Beckman et Angela (2008), via cet output, l'élève fera peut-être des erreurs à corriger par la suite. Dans ce cadre, il est important, selon les auteurs, de veiller à plusieurs éléments clés, afin de maximiser les opportunités d'expression. Par exemple, l'enseignant et l'élève doivent être engagés dans une conversation collaborative, afin d'encourager au mieux à l'expression.

Si le but de l'interaction est d'interroger l'élève et ainsi de tester ses connaissances et non pas de communiquer, l'enseignant ne maximise pas les opportunités pour l'output (Beckman & Angela, 2008). Ces mêmes auteurs indiquent un autre point de vigilance : l'output dépend, entre autres, de la qualité de l'input (de l'enseignant), mais celui-ci n'est pas suffisant à lui seul pour assurer l'output. L'enseignant est vu par les auteurs comme étant responsable d'offrir ces opportunités d'apprentissage. À partir de cette base émise par l'élève, l'enseignant va pouvoir l'aider à produire un message cohérent, approprié et précis (Beckman & Angela, 2008).

Beckman et Angela (2008) insistent sur l'output et ses avantages. Il permet de donner une vue de l'intérieur à l'enseignant : ce qu'il utilise comme stratégies, ce qu'il sait, etc. Il s'agit d'une opportunité pour rendre un feedback et clarifier ce qui doit l'être. Les auteurs confirment qu'il est nécessaire de créer un environnement qui soutient l'apprentissage et dans lequel l'élève n'a

pas peur de se lancer. Il semblerait ainsi que l'erreur ait sa place au sein des classes et surtout en immersion, où l'enjeu de l'apprentissage linguistique est conséquent (Beckman & Angela, 2008).

Baker (2014) va dans le même sens. Les erreurs ont une place de choix au sein du processus d'apprentissage. D'après lui, il n'est pas pertinent de les considérer comme des symptômes de l'échec, mais plutôt comme des nœuds appelés à se démêler au fur et à mesure de l'apprentissage. Avec le temps et la pratique, la justesse parvient à s'affirmer (Baker, 2014). Les enseignants de l'immersion sont appelés à ne pas systématiquement corriger chaque tentative des élèves de parler la L2, car cette pratique est jugée contre-productive. Elle nuirait à l'acquisition du langage et perturbe la communication (Baker, 2014).

La correction des erreurs est également un point à investiguer. Gajo (2001) confirme les propos de Baker (2014) et ajoute que les procédures de correction aboutissent parfois à des problèmes dans l'apprentissage de la langue seconde, surtout quand il s'agit de tâches communicatives. Ainsi, Gajo (2001) souligne le caractère menaçant de la correction et y lie quelques dangers dont l'interruption du discours et de l'interlocuteur et la prise de parole qui est apparentée à une prise de pouvoir.

Gajo (2001) indique quand dans ce cadre scolaire, l'enseignant a un rôle qui lui colle à la peau : celui de détenteur et donneur d'informations, de gestionnaire de la parole et d'évaluateur. Ces différents rôles ne sont pas sans conséquence sur l'apprentissage, selon l'auteur. En outre, Bange (1994, cité par Gajo, 2001), distingue la correction-incitation et la correction-injonction : la première étant préférable à la deuxième. En effet, la première forme de correction incitera davantage l'élève à améliorer sa production sur base d'un feedback constructif en poussant à la rétroaction (Lyster 1994 et Lyster & Ranta 1997 cités par Gajo, 2001). Calvé (1988, cité par Gajo, 2001) mentionne qu'il est pertinent d'éviter la correction en écho, qui vise à reprendre une erreur précise commise par un élève en répétant haut et fort devant toute la classe le discours correct. L'auteur ajoute qu'il est nécessaire d'aller à la source et ne pas s'en tenir à ce qui est en surface.

Ensuite, Calvé (1988, cité par Gajo, 2001) énonce que la correction ne devrait pas être humiliante et qu'il faudrait donc user de tact. La correction la plus efficace selon Calvé (1992, cité par Gajo, 2001) est l'autocorrection au détriment de l'hétérocorrection. Le rôle de l'enseignant est de pousser l'élève à trouver lui-même ses erreurs et à se corriger, pour un lien plus efficace entre apprentissage et correction (Calvé, 1992, cité par Gajo, 2001).

Fontaine (2015) s'est penché en particulier sur les jeux de rôle comme activité d'interaction et ajoute qu'il ne s'agit pas de corriger phrase par phrase ou erreur par erreur. D'après lui, il est fondamental de considérer l'activité orale par rapport au reste du travail, c'est-à-dire globalement. De plus, l'auteur nous renseigne également sur la correction des erreurs, qui ne doit pas nécessairement avoir lieu dans l'exercice même. Ce qui ne signifie pas pour autant qu'il ne faut pas reprendre les élèves à un moment donné. Fontaine (2015) estime que cette étape de correction serait incontournable, car donner des moyens de communiquer et de s'exprimer ferait partie des rôles de l'enseignant. Les erreurs ont leur place, mais il conviendrait de les corriger à un moment opportun, par exemple en fin de discours (Fontaine, 2015).

3. Hypothèses et questions

La littérature nous éclaire sur les points suivants : l'enseignant veille à organiser des activités qui ont du sens pour les élèves, c'est-à-dire qui sont en lien avec leurs intérêts et leur vécu (Calvé, 1993 cité par Gajo, 2001). De plus, l'environnement de classe permet à l'élève de s'exprimer spontanément (Yazid, 2011). Aussi, l'enseignant prend soin de maximiser les opportunités d'expression (Beckman & Angela, 2008). D'autre part, certaines activités sont préférées à d'autres : notamment les « information gap activities » ou les activités groupales (Richards, 2006). L'enseignant propose un langage et des activités qui représentent un certain défi, mais tout en restant en phase avec ce que l'élève est en mesure de comprendre et de réaliser avec de l'aide (Baker, 2014). Nous dégageons dès lors plusieurs hypothèses :

- **l'enseignant crée un contexte d'apprentissage stimulant et incitant à la confiance pour les interactions orales ;**
- **il met en place des activités qui ont du sens pour les élèves et qui sont recommandées par les auteurs ;**
- **il s'assure que le niveau soit légèrement supérieur au niveau de maîtrise actuel des élèves.**

Ensuite, la prochaine hypothèse concerne la langue maternelle. En effet, même si le contexte de l'enseignement bilingue exige une immersion totale dans la L2, les interférences avec L1 ne devraient pas être nécessairement bannies ou réprimandées (Baker, 2014 ; Moore, 2001). Il est question pour l'enseignant d'autoriser ce recours avec parcimonie. Par exemple : pour guider la compréhension, insister sur l'une ou l'autre dimension ou encore pour différencier les deux langues concernées (Baker, 2014). De plus, il conviendrait de percevoir les deux langues comme complémentaires et de considérer avec sérieux le rôle que peut jouer la L1 dans l'apprentissage de la L2 (Moore, 2001). La seconde hypothèse est donc celle-ci : **l'enseignant autorise les recours à la langue maternelle lors des activités d'interaction et de ce fait perçoit la L1 comme un outil pour la construction des apprentissages.**

Enfin, la dernière hypothèse : les erreurs sont vues comme bénéfiques et source de progrès (Beckman & Angela, 2008 ; Baker, 2014 ; Gajo, 2001). De plus, l'enseignant veille à les corriger de façon à inciter l'élève à réfléchir et à s'améliorer de lui-même, avec tact et en allant à la source des incompréhensions (Calvé, 1988 ; 1992 cité par Gajo, 2001). Dès lors : **l'enseignant laisse une place non négligeable à l'erreur dans les productions orales et fournit un retour constructif.**

4. Méthodologie

4.1. Public cible et échantillon

Nous avons sélectionné une école secondaire proposant l'enseignement immersif et faisant partie de la FWB et plus spécifiquement de la région liégeoise. Dans cette école, nous avons identifié une classe de première année secondaire qui effectue une partie de son parcours scolaire en immersion linguistique. L'idée est de suivre cette seule et unique classe dans tous les cours effectivement dispensés en langue cible, à savoir : histoire, géographie et anglais.

En ce qui concerne le recrutement de cette école, les recherches étaient tournées vers les écoles qui proposaient l'anglais comme langue seconde, car nous ne maîtrisons pas le néerlandais d'un part, et d'autre part, car l'enseignement immersif germanophone est souvent impacté de manière non négligeable par l'apprentissage de la L2 à domicile. Les contacts ont été obtenus grâce à une liste reprenant toutes les écoles immersives secondaires qui figure sur le site de la Fédération Wallonie-Bruxelles (n.d.). Plusieurs coups de téléphone ont été donnés et quelques courriels ont été également envoyés à destination des chefs d'établissement des écoles secondaires proposant l'immersion linguistique en région liégeoise (annexe 1). Nous nous sommes présentée en personne à la direction après accord téléphonique, afin d'exposer le projet et les motivations avant de rencontrer le corps enseignant pour faire de même.

Les enseignants de première année de ces trois disciplines sont les sujets principaux de cette étude. Ainsi, trois professeurs font partie de la recherche. En ce qui concerne le processus de sélection des enseignants, nous n'y avons pas eu recours. La section immersion de l'école dont il est question étant très petite, le nombre d'enseignants dans cette option est lui aussi limité tout comme le nombre de classes. En effet, il n'y a qu'une seule et unique classe par année scolaire dans la section d'immersion. Par conséquent, ayant choisi la classe de première année secondaire, les enseignants qui exerçaient leur profession dans cette année-là en immersion ont été les seuls à qui s'adressait notre demande.

Avant d'aller plus loin, il serait peut-être intéressant de préciser les quelques tournants qui ont été décisifs, notamment en ce qui concerne l'échantillon, qui initialement incluait plusieurs années : la classe de première année, troisième année et cinquième année. Ainsi, nous voulions étudier l'évolution des pratiques au fil des années. Cependant, après plusieurs heures d'observation, nous avons constaté que les données récoltées, bien que riches, étaient trop nombreuses. Par peur de nous étendre au détriment de la profondeur et de la qualité, nous avons préféré nous limiter à la classe de première année.

4.2. Méthodes et instruments de mesure

Afin de récolter les données, une méthodologie en deux temps a été adoptée. En effet, il semble opportun d'avoir recours à l'observation directe d'une part, et d'autre part, d'utiliser la méthode de l'entretien semi-directif. Cette démarche en deux temps se justifie de la façon suivante.

L'observation filmée permet d'examiner de plus près les moments interactifs en langue cible en classe entre l'enseignant et les élèves, mais aussi ceux entre les élèves. L'observation peut être définie comme étant un acte conscient et réfléchi car elle possède un objectif précis préalablement déterminé et est également soutenu par des connaissances (Bunge, 1984, cité par Dupont, 2018). L'idée est d'intervenir le moins possible lors des leçons, afin de permettre l'inclusion la plus totale et surtout, afin ne pas influencer les résultats. Ainsi, nous étions dans le fond de la classe, en retrait, pour observer directement les interactions en temps réel. Deux objectifs ont orienté l'observation : tout d'abord identifier et quantifier les attitudes, les interventions ainsi que les stratégies d'enseignement mises en œuvre pour les activités choisies. Ensuite, discerner les réactions du professionnel de l'éducation en cas d'erreur ou de recours à la langue maternelle.

La méthode de l'observation semble pertinente dans ce contexte, car les enseignants ne sont pas conscients de leurs propres comportements (Good & Brophy, 1974).

« Par exemple, ils ont du mal à estimer combien de temps ils passent avec les élèves en difficulté [...] ou dans quelle mesure ils ont interrogé les garçons ou les filles, la fréquence avec laquelle les élèves les abordent, le nombre de contacts individuels qu'ils initient avec les uns et les autres, ou le temps consacré à enseigner telle ou telle procédure » (Dupont, 2018, p.26).

Étant donné que l'objectif est de savoir comment agissent les enseignants en contexte réel, se rendre sur le terrain et saisir en direct toutes les interactions semblait essentiel pour comprendre au mieux le phénomène.

Pour mener à bien le projet de recherche, l'objectif était d'effectuer deux observations pour chaque discipline (anglais, histoire et géographie) ce qui revenait à six observations au total. Chaque observation a duré cinquante minutes. Nous avons veillé à ne pas venir pendant des heures de cours où les enseignants avaient prévu des tests ou d'autres activités individuelles trop longues. D'autre part, une grille d'observation a permis de structurer et de garder minutieusement des traces des interactions. Nous reviendrons à cette grille un peu plus loin.

Ensuite, les entretiens semi-directifs avec les trois mêmes enseignants observés en classe. L'objectif est de mieux appréhender ce qui se passe en amont des leçons, c'est-à-dire le côté organisationnel et préparatif. Par ailleurs, ces entretiens sont l'occasion de saisir le vécu des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques, c'est-à-dire l'expérience vécue par ceux-ci dans le contexte de l'immersion. Autrement dit, l'idée est de cerner ce qu'ils expriment lorsqu'ils parlent de leurs méthodes, leur façon de faire ou leurs choix méthodologiques.

Cette méthode de recueil d'informations est très utile dans ce contexte : « les entretiens servent à recueillir des avis, des représentations, un discours, voire des pratiques déclarées » (De Ketele & Roegiers, 2015 ; Romelaer, 2005 cités par Rappe, 2020, p.58). De plus, un but précis guide l'entretien, et celui qui le mène possède des points de repère par lesquels la discussion doit passer (De Ketele & Roegiers, 1996). D'après ces auteurs, selon la réactivité de l'interviewé, l'entretien peut aller dans une direction ou dans l'autre.

Il semble pertinent de recourir aux entretiens pour plusieurs raisons. Premièrement, car nous avons ainsi obtenu un aperçu du raisonnement interne des enseignants concernant leurs pratiques d'interaction mises en œuvre en classe, élément qui n'est ni visible ni déductible de lors de l'observation. De plus, le volet « préparation » est une phase très importante dans l'enseignement et déterminante pour mener à bien les leçons. Cette idée est confirmée par Crahay (1984, cité par Simons, 2018) qui soutient que l'enseignant pourra mener ses réflexions à l'extérieur de la classe, notamment celles concernant son action et les alternatives qui s'offrent à lui.

Par conséquent, pour avoir une prise de vue complète sur les événements de classe, il est également pertinent de s'intéresser aux mécanismes et aux raisons qui sous-tendent le choix des enseignants de proposer telle ou telle activité. En effet, ce qui se passe en amont est indissociable de ce qui se déroule en classe, selon nous. Mais aussi : comment les enseignants perçoivent et ressentent leurs pratiques. L'observation ne peut pas apporter ces informations. Tels sont les objectifs qui guident cette démarche. De plus, les entretiens permettent d'avoir une large prise de vue sur les activités d'interaction mises en place pendant toute l'année et pas seulement pendant les heures observées.

4.2.1. Aménagements COVID-19

Deux heures d'observation étaient initialement prévues en histoire, en géographie et en anglais. Lorsque les premières mesures restrictives ont vu le jour, nous avons déjà effectué l'entièreté des observations pour le cours d'anglais et le cours d'histoire. Cependant, nous n'avons pas pu nous rendre dans l'établissement scolaire pour terminer la récolte des données, c'est-à-dire pour observer et filmer le cours de géographie. Par conséquent, nous avons conservé et analysé les données issues des observations et des entretiens des deux autres disciplines et en ce qui concerne le cours de géographie, seul l'entretien a été mené. Ainsi, certaines dimensions qui auraient pu être observées ont été davantage approfondies lors de l'entretien (climat de classe, activités d'interaction réalisées avec les élèves, place de l'erreur et de la langue maternelle,...). Une adaptation a été également nécessaire au niveau de la passation des entretiens, qui au lieu de se faire en face à face, se sont déroulés à distance, via un appel vidéo.

4.2.2. Grille d'observation

Afin de guider, soutenir l'observation et d'être le plus objectif possible, une grille d'observation a été utilisée. En effet, la classe étant reconnue comme un « environnement dynamique complexe » (Rogalski, 2003) un outil rigoureux et adapté s'imposait, afin d'en saisir toute la complexité. Cet outil de mesure a permis d'identifier et de quantifier plusieurs informations utiles à la recherche : les interventions et les feedbacks des enseignants, les interventions des élèves, le climat de classe, le type d'activité et la place de l'erreur et de la langue maternelle. L'annexe 2.1 reprend cette grille.

Avant de détailler chaque partie individuellement, il semble judicieux d'expliquer comment nous l'avons construite. Le point de départ fut la grille d'observation élaborée par Flanders (1964) pour les situations de classe et notamment les interactions entre le maître et les élèves. Considéré comme pertinent pour observer les pratiques enseignantes (Bressoux, 2002), cet outil a été de nombreuses fois cité dans les recherches de l'éducation. Par ailleurs, ayant déjà eu l'occasion de manipuler cette grille lors d'un travail pratique, elle nous est familière.

La grille de Flanders (1964) dispose de trois catégories d'évènements qui se produisent en classe (interventions de l'enseignant, feedbacks et interventions des élèves). Celles-ci sont elles-mêmes divisées en sous-catégories qui caractérisent des comportements clairs et explicites (Lafontaine, Demonty, Dupont & Jaegers, 2019). Selon ces auteurs, cette grille permet de quantifier les comportements émis par l'enseignant et les élèves lors d'une leçon et de rester objectif, car elle entraîne une basse inférence de la part de l'observateur.

Nous avons entièrement repris toutes les catégories et sous-catégories de Flanders (1964). Dans un souci de détail et de profondeur, nous avons distingué les questions ouvertes et les questions fermées dans les sollicitations de l'enseignant. Cette nuance n'était pas présente dans la grille de Flanders (1964) et paraissait importante. Nous allons à présent donner de plus fines explications concernant chaque sous-catégorie. Premièrement, les interventions de l'enseignant qui sont les différentes conduites émises par le sujet (Dupont, 2018). Selon cette auteure, nous retrouvons les actions suivantes:

- Donner des consignes, des explications : c'est l'enseignant qui parle et qui expose.
- Solliciter : via des questions ouvertes ou fermées ou encore via des tâches adressées aux élèves de manière individuelle ou collective.
- Contrôler les méthodes de travail : gestion du travail des élèves, de leurs méthodes utilisées, l'ordre dans lequel les tâches sont réalisées ou organisées.
- Contrôler la discipline, l'attention et la participation : vérifier l'implication des élèves dans les activités ou dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Deuxièmement, les feedbacks des enseignants, divisés en trois parties (Dupont, 2018) :

- La première reprend les feedbacks d'évaluation simple qui sont destinés à l'élève (positif/négatif). Une explication peut éventuellement se joindre pour justifier l'exactitude ou l'inexactitude des propos, il s'agira dès lors des feedbacks d'évaluation expliquée.
- La deuxième partie est constituée des feedbacks de contrôle qui ont pour but de vérifier la correction d'une réponse ou de corriger une mauvaise réponse.
- La troisième partie fait référence aux développements qui sont des clarifications, des résumés qui orientent ou structurent les informations présentées par les élèves et qui guident leurs procédés d'apprentissage.

Troisièmement, les comportements des élèves. Dupont (2018) indique qu'on y retrouve :

- Les questions spontanées : c'est-à-dire sans sollicitation préalable.
- Les réponses induites suite à une sollicitation qui peuvent être soit de restitution (une seule réponse possible) soit de développement (plusieurs réponses et raisonnements possibles).
- les réponses spontanées des élèves peuvent également être de restitution ou de développement.
- Le volet « autres » fait référence aux autres interventions non reprises ci-dessus (demander une répétition d'une sollicitation ou d'une réponse) (Dupont, 2018).

La deuxième entrée du tableau est consacrée à déterminer à qui s'adresse l'enseignant (soit à tous les élèves, soit à un élève ou groupe d'élèves en particulier) et dans quelle langue (en L1 ou L2), c'est-à-dire en français ou en anglais. Cette dimension linguistique n'apparaissait pas non plus dans la grille initiale de Flanders (1964). Nous l'avons ajoutée, car dans le contexte que nous avons choisi d'aborder, les deux langues peuvent être présentes.

Cependant, même si cet outil reprend un grand nombre de faits observables, certains éléments manquent à l'appel. Par exemple : toutes les dimensions relatives au climat de classe. Le contexte que nous avons choisi d'analyser accorde une place importante à cette dimension, qui revient abondamment dans la littérature et qui influence les comportements en classe. C'est pourquoi nous avons combiné à la grille Flanders (1964) des éléments provenant d'un autre outil : la grille CLASS (Classroom Learning Assessment Scoring System) élaborée par Hamre & Pianta et al. (2013). De manière générale, elle se focalise sur des aspects plus larges de l'interaction et s'inscrit ainsi davantage dans une approche plus globale (Lafontaine, Demonty, Dupont & Jaegers, 2019).

Le climat positif constitue une des cinq catégories principales de cette grille. Les autres catégories font référence à la considération pour la perspective des élèves, les formats d'enseignement/apprentissage, le développement conceptuel et le langage (Hamre & Pianta et al. (2013). Comme pour la grille de Flanders (1964), des sous-catégories sont reliées et indiquent des comportements précis observables. Nous avons ainsi repris cette catégorie et laissé de côté le reste de la grille, à quelques exceptions près, car les autres dimensions n'étaient soit pas vraiment en lien avec la question de recherche, soit étaient déjà reprises dans la grille de Flanders (1964). Deux éléments ont ainsi retenu notre attention dans la catégorie relative à la considération pour la perspective des élèves : le soutien à l'autonomie et l'expression des élèves. Nous les avons ainsi soigneusement ajoutés à la dimension du climat de classe, car donner la possibilité de faire des choix ou de prendre contrôle et encourager la prise de parole sont deux éléments fondamentaux qui contribuent à installer un climat positif entre l'élève et l'enseignant, selon nous.

Suite à ce que nous avons pu lire dans la littérature, nous avons également ajouté une sous-dimension en lien avec le choix des sujets des séquences. En effet, partir des réalités vécues et des besoins des élèves semble déterminant dans le contexte scolaire (Calvé, 1993 cité par Gajo, 2001), et c'est pourquoi nous avons choisi d'intégrer cet aspect supplémentaire.

Voici donc les différentes sous-dimensions pour la catégorie « climat de classe » et leur explication (Lafontaine, Demonty, Dupont & Jaegers, 2019) :

- Le respect : contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux de l'enseignant, coopération et partage entre élèves et professeur.
- Les émotions positives : sourire, enthousiasme et rire de l'enseignant.
- La relation : proximité physique, conversations sociales et affinités entre les acteurs.
- La communication positive : attentes positives et langage du corps.
- L'expression des élèves : prise de parole encouragée, intégration des idées des élèves.
- Le soutien à l'autonomie : l'enseignant autorise les choix ou donne des responsabilités aux élèves.
- Le sujet des séquences : les choix didactiques sont guidés par les intérêts et les réalités vécues des élèves.

Ensuite, une autre catégorie principale qui concerne les activités d'interaction a été insérée. Nous avons différencié cinq types d'activités qui pouvaient être menées en classe avec les élèves : les jeux de rôle, les activités ludiques, les dialogues (ou, dans la même idée : les interviews et les « information gap activities »), les travaux de groupe et les présentations orales. Cet ajout permet de répondre à une partie de la question de recherche, à savoir : quel type d'activité les enseignants mettent-ils en place ? La littérature scientifique nous a aidé à extraire ces activités spécifiquement. Il y en a probablement d'autres auxquelles nous n'avons pas pensé, d'où la dernière sous-catégorie : autres.

La deuxième entrée du tableau concernant des deux dernières catégories (le climat positif et les activités d'interaction) diffère cependant de ce qui précède. En effet, la dimension linguistique reste (L1/L2), mais ici, il s'agit plutôt de déterminer l'absence ou la présence des différents éléments pris individuellement. Ce qui est intéressant ce n'est plus tant de déterminer à qui s'adresse l'enseignant, car on imagine que ce sont des dimensions et sous-dimensions qui visent tous les élèves de manière générale, mais plutôt d'identifier si elles sont présentes ou non dans la classe en question.

Enfin, la dernière partie constitutive de la grille : le bain linguistique. Deux aspects ont été pris en considération au sein de cette partie : l'utilisation de la langue maternelle et la place de l'erreur. Pour permettre la mesure de ces éléments, quatre scores ont été établis. Chacun d'entre eux reflète des critères spécifiques :

- **Score 1 (encouragé) :** les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.
- **Score 2 (toléré) :** l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.
- **Score 3 (peu autorisé) :** les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.
- **Score 4 (jamais autorisé) :** l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

Il suffit de sélectionner le score qui correspond le mieux avec ce qui est observé.

4.2.3. Guide d'entretien

Dans un second temps, des entretiens ont été prévus avec les trois enseignants qui ont été observés. Pour rappel, ces entretiens sont l'occasion de questionner plus en profondeur la préparation des leçons et plus spécifiquement celle concernant les activités d'interaction. De plus, il s'agit aussi de saisir le vécu des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques, c'est-à-dire l'expérience vécue par ceux-ci dans le contexte de l'immersion. Un guide d'entretien (annexe 3.1) a été préalablement établi avant les premiers contacts. Celui-ci contenait une base de thèmes incontournables mais laissait place néanmoins à des questions plus spontanées formulées au moment même de l'entretien. En effet, Lejeune (2019) préconise d'identifier des thèmes plutôt que des questions pré formulées, afin de ne pas rompre le contact visuel trop longtemps et d'être plus naturel lors de l'entretien.

Dans cette perspective, différentes thématiques ont été envisagées telles que leur parcours d'enseignant, leur formation initiale et le choix de l'immersion. Ensuite, nous avons évoqué les fondements des préparations et le temps consacré à celles-ci. Concernant les activités d'interaction, nous avons pris soin de nous intéresser aux choix d'activités pour lesquels ils optent, aux facteurs qui les influencent et à la place de la compétence de l'oral par rapport aux autres compétences et au choix des sujets de séquence. D'autres thématiques en lien avec la question de recherche ont été envisagées : la correction et la place de l'erreur ou encore l'utilisation de la langue maternelle dans le contexte de l'immersion linguistique. Pour terminer la discussion, nous avons identifié quelques thèmes concernant l'environnement de la classe et

son influence, ainsi que la problématique des élèves qui s'expriment peu, voire pas du tout, en classe.

Enfin, afin de cibler le vécu des enseignants, les thèmes suivants se sont progressivement insérés tout au long de l'entretien : ressenti par rapport au mode de fonctionnement adopté, aux activités d'interaction en général, aux pratiques de gestion des interactions. Aussi : ce qui fait sens (ou pas) aux yeux des enseignants dans leurs méthodes, les raisons qui sous-tendent l'adhésion à telle ou telle activité ou pratique vis-à-vis de l'erreur ou de la L1.

4.3. Données récoltées et traitement envisagé

Les données récoltées sont déclaratives (car issues des entretiens semi-directifs) et visuelles (car issues de l'observation). Rappelons-le, le but de cette recherche est de comprendre la situation d'immersion linguistique dans sa complexité et plus spécifiquement les pratiques de gestion des interactions des enseignants.

Deux langages ont été articulés : le quantitatif et le qualitatif. Le premier est réservé aux observations qui sont structurées et guidées grâce à la grille d'observation. Des fréquences sont établies dans chacune des catégories et sous-catégories, afin de quantifier les interactions perçues entre les élèves et l'enseignant et d'en déterminer la nature de manière objective. Ces fréquences ont été exprimées en pourcentage pour chaque dimension investiguée. Nous avons ainsi un traitement plutôt statistique de ces données. Celles-ci ont permis de dégager le profil des enseignants, mais aussi des orientations globales (Rappe, 2020). Cette étape permet d'avoir une prise de vue complète et objective des interactions en classe.

Ensuite, le langage qualitatif. Les cours suivis avec le professeur Christophe Lejeune (2019) en pratique de la recherche qualitative ont permis d'y voir plus clair, afin d'extraire la substance des entretiens effectués de manière appropriée. Notons cependant que le présent projet ne s'inscrit pas une démarche purement qualitative pour plusieurs raisons. Lejeune (2019) nous renseigne sur les caractéristiques qui définissent ce type de recherche. Tout d'abord, l'organisation est davantage séquentielle et non parallèle. En effet, les étapes de la recherche (problématiser, collecter, analyser, rédiger) se succèdent et sont séparées les unes des autres dans le cadre du présent projet, alors que dans la démarche qualitative, elles se nourrissent entre elles et sont conduites simultanément. Ensuite, il s'agit d'un échantillonnage statistique, c'est-à-dire traditionnel dans le cas présent, tandis que dans la démarche qualitative, il est question d'un échantillonnage théorique. Plus spécifiquement, c'est le déroulement de la recherche qui

oriente la suite des évènements et donc la décision de continuer ou de stopper les entretiens. Le nombre de rencontres n'est, par conséquent, pas défini à l'avance. Il en va de même pour la question de recherche qui n'est pas fixe mais plutôt évolutive en fonction des matériaux collectés et des questionnements qui en émergent. En ce qui nous concerne, ces éléments ont été préalablement délimités (Lejeune, 2019).

Et pourtant, malgré tous ces éléments mis de côté, raisonner en partie comme un qualitatifiste semble cohérent avec ce projet et ses intentions. En effet, comprendre un phénomène complexe en profondeur est la visée même de cette approche et dans le cadre de cette recherche, ce que nous souhaitons faire ressortir des analyses correspond à cet objectif. Cependant, nous avons décidé de nous écarter de la méthode décrite par Lejeune (2019) notamment pour poser préalablement certaines balises comme la question de recherche ou le nombre précis d'entretiens avant même de se rendre sur le terrain. Nous avons également choisi de mener la recherche de manière séquentielle. C'est ici que ressort le côté quantitatif. Délimiter ce cadre a permis d'avoir des repères dès le départ mais aussi de savoir vers où aller exactement. En effet, dans la méthode qualitative, tout dépend de ce qu'on récolte au fur à mesure de la recherche et tout évolue en fonction des choix opérés par le chercheur (Lejeune, 2019). Ainsi, aller dans cette direction aurait sans doute procuré un sentiment d'incertitude et d'anxiété étant donné l'imprévisibilité de l'orientation de la recherche.

Les deux langages (quantitatif et qualitatif) sont intimement liés et s'assemblent, car le vécu des enseignants (c'est-à-dire leurs opinions, leurs convictions, leurs ressentis et leurs émotions) influence leurs choix méthodologiques et leurs pratiques. En effet, le quantitatif et le qualitatif permettent, dans le cadre de cette recherche, une prise de vue complète à la fois subjective et objective. Les conclusions n'en seront que plus riches.

Plus précisément, le traitement envisagé pour les entretiens est inspiré de la méthode par théorisation ancrée issue du manuel d'analyse qualitative de Lejeune (2019). Insistons sur le fait qu'il ne s'agit pas de respecter scrupuleusement cette méthode à la lettre, car nous le rappelons, ce projet ne s'inscrit pas pleinement et uniquement dans une démarche qualitative. Ainsi, il est plutôt question de s'en inspirer par rapport à ce qui fait sens vis-à-vis de la recherche.

Trois étapes font partie de la méthode par théorisation ancrée : le codage ouvert, le codage axial et le codage sélectif (Lejeune, 20119). Par ailleurs, il convient de ne pas les voir comme succinctes, mais plutôt comme intervenant tout au long de la recherche, selon l'auteur.

Premièrement, le codage ouvert. Ce type d'activité permet au chercheur de s'ouvrir à toutes les possibilités de recherche, afin de déterminer les caractéristiques qui composent l'objet d'étude. Il s'agit de découvrir les premières propriétés issues de l'étiquetage des verbatims (Lejeune, 2019).

Deuxièmement, le codage axial. Il est question d'articuler les propriétés précédemment découvertes entre elles deux par deux. Dans ce cas, on informe, on fait état des différentes articulations effectuées dans l'entretien (Lejeune, 2019).

Troisièmement, le codage sélectif. Il s'agit de construire un système global en articulant les précédentes paires de propriétés, ce qui implique de sélectionner certains éléments au détriment d'autres, afin d'en garder les plus pertinents (Lejeune, 2019).

Ainsi, tout d'abord, **le codage ouvert**. Les entretiens ont été intégralement retranscrits en prenant soin de laisser une marge suffisamment grande pour y apposer des étiquettes qui permettent de qualifier l'expérience vécue des acteurs (Lejeune, 2019). Ces documents se retrouvent en annexes 3.2, 3.4 et 3.6). Trois astuces ont été recommandées par Lejeune (2019) pour créer ces étiquettes : la ficelle des verbes (préférer les verbes aux noms communs pour refléter la dynamique), la ficelle de la première personne (s'assurer que le sujet parle bien de lui-même) et la ficelle de la variation (désigner les circonstances ou les contextes qui font varier les situations). À titre d'exemple, nous avons étiqueté certains passages de la façon suivante : « *mettre en place des activités d'interaction* » ou « *se réjouir de la motivation et de l'enthousiasme des élèves* ».

Ensuite, nous avons articulé les étiquettes deux par deux, comme indiqué par Lejeune (2019), c'est-à-dire en cherchant la manière dont elles dépendent les unes des autres. À ce stade, on ne parle plus d'étiquettes, mais de propriétés qui sont les caractéristiques de l'expérience vécue des acteurs (Lejeune, 2019). Nous sommes ici dans le **codage axial**. Il est important de noter que cet assemblage s'opère uniquement avec les étiquettes d'un même entretien, il ne s'agit donc pas de mélanger les étiquettes issues des différents témoignages. Par exemple, il s'agit de déceler le lien qui unit les deux étiquettes précédemment mentionnées entre elles.

L'étape suivante est celle du **codage sélectif** qui consiste à construire des « phrases à trois verbes » (Lejeune, 2019, p.125). Pour ce faire, il faut reprendre les deux propriétés dont le lien a précédemment été identifié dans le codage axial (elles constituent le premier et le troisième verbe de la phrase) et de lier celles-ci avec un verbe entre les deux (Lejeune, 2019). Le verbe

qui relie les deux propriétés peut être par exemple : « permet, exige, aide, entraîne, autorise, contribue, amène, garantit ou encore empêche, entrave, évite... » (Lejeune, 2019, p.126). Par exemple : « *mettre en place des activités d'interaction permet de se réjouir de la motivation et de l'enthousiasme des élèves* ».

Il est également intéressant de se questionner sur la relation opposée, appelée le cas négatif dans le jargon qualitatif (Lejeune, 2019). Plus spécifiquement, il s'agit de se pencher sur les circonstances et les contextes qui inversent la relation, selon l'auteur. Si nous reprenons notre exemple, tel est le raisonnement à avoir : « *mettre en place des activités d'interaction permet de se réjouir de la motivation et de l'enthousiasme des élèves. Au contraire, lorsque les enseignants échouent à faire comprendre aux élèves la consigne de l'activité, la motivation devient peu perceptible et les enseignants ne peuvent dès lors pas s'en réjouir* ». L'identification des cas négatifs permet de mieux comprendre le phénomène, d'avoir des conclusions riches et de poser un diagnostic sur les articulations (Lejeune, 2019).

Après la formulation des phrases à trois verbes, une étape cruciale a été mise en place, celle de la rédaction du compte rendu analytique. Ce compte rendu n'est autre que l'aboutissement terminal et conclusif de la démarche (Lejeune, 2019). Selon l'auteur, il porte sur les résultats qui intègrent les phrases à trois verbes, mais de façon plus déployée et contextualisée. Il s'agit de mettre en récit ce qui a été découvert, afin de rendre compte du vécu des acteurs. C'est à ce moment-là que nous avons pris soin de sélectionner ce qui était pertinent. S'ajoutent parfois à cette analyse des commentaires plus généraux. Par ailleurs, dans un souci de clarté, nous avons choisi de délimiter des thématiques, afin de structurer le contenu des entretiens : les préparations, le type d'activité, la place de l'erreur, le recours à la langue maternelle et le climat de classe.

Enfin, Lejeune (2019) conseille, une fois les conclusions rédigées, « d'insérer, pour chaque argument, le point d'appui corroborant l'analyse avancée » (p.130). C'est pourquoi un extrait d'entretien vient soutenir les propos avancés. Cependant, il est à noter que certains passages apportent davantage que d'autres en termes de compréhension et d'illustration, c'est pourquoi seules certaines articulations seront éclairées et soutenues par les propos mêmes de l'enseignant.

4.4. Vigilance éthique

Afin de garantir l'anonymat de l'école, de la classe et des enseignants concernés, des noms d'emprunt ont été utilisés pour les trois enseignants et en aucun cas, le nom de l'école n'est cité. Tout a été mis en œuvre dans la récolte des données pour masquer les informations qui auraient rendu reconnaissables l'établissement ou les participants. La confidentialité des données est garantie à tous les participants, élèves et enseignants confondus. De plus, des consentements explicites ont été soigneusement adressés aux principaux intéressés (annexe 5), à savoir les enseignants, mais aussi aux parents des élèves (annexe 4). En effet, la présence d'une caméra en classe implique inévitablement d'en avertir les tuteurs légaux, afin de recueillir leur consentement de droit à l'image des élèves. En cas de refus, les élèves concernés ont été écartés du champ de la caméra. Enfin, un dossier a été soumis et approuvé par le comité d'éthique de la Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation de l'Université de Liège avant qu'une quelconque démarche ne soit entreprise.

4.5. Limites de la méthodologie

La méthodologie envisagée risque d'induire potentiellement certains biais. En effet, il se peut que les participants soient influencés par notre présence dans la classe. Le risque est qu'ils aient des comportements ou des propos qui soient davantage en lien avec ce qui est communément attendu ou voulu et non des comportements naturels. Nous faisons ici référence à la notion de la désirabilité sociale décrite par Lafontaine (2019), qui pourrait porter atteinte à la fiabilité des résultats. Ceci vaut à la fois pour les observations et les entretiens. De plus, la caméra ne fera qu'amplifier le phénomène.

Cependant, la caméra est un outil précieux dont il est difficile de se passer. Filmer permet de visionner les séquences enregistrées une seconde fois après les séances, afin de saisir avec précision chaque instant et chaque interaction. Des résultats d'autant plus rigoureux, clairs et détaillés ainsi ressortiront. Néanmoins, être conscient des risques que cet outil engendre permet de prendre un certain recul dans l'interprétation des résultats.

De plus, l'observation telle que nous l'avons envisagée n'est pas sans conséquence. En effet, deux observations ont été prévues pour chaque sujet, mais est-ce suffisant ? Si nous reprenons le critère scientifique de la fidélité, force est de constater qu'on peut mieux faire. Martineau (2004) souligne que des observations répétées sont la clé pour une compréhension approfondie du phénomène étudié. Idéalement, il aurait peut-être ainsi fallu aller observer chaque enseignant

plus de deux heures pour avoir une prise de vue complète sur le phénomène. Martineau (2004) ajoute aussi que l'effet de la présence du chercheur aurait été moindre au fil du temps. Cependant, précisons qu'au vu de la durée de cette recherche, limiter le cadre à un moment donné était nécessaire.

En outre, plusieurs éléments comme par exemple nos croyances, nos expériences ou nos préjugés sont à prendre en considération, car ils influencent grandement l'observateur et ses interprétations (Dupont, 2018). En effet, selon l'auteure, ils entravent le processus d'analyse objective. Éviter tout jugement des comportements des enseignants est un des enjeux majeurs pour obtenir des données fiables et exploitables (Dupont, 2018). En effet, les inférences sont dangereuses parce qu'elles sont peut-être erronées et varient d'individu en individu (Delpit, 1995 ; Kleinfeld, 1975). Malgré qu'elles soient difficilement contrôlables, la grille a cependant permis de limiter un maximum l'étendue du problème.

5. Présentation des résultats

5.1. Résultats des observations

5.1.1. Cours d'anglais

Interventions observées

Tableau 1 : répartition des différentes interactions observées pour le cours d'anglais.

| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
|--|----------------------------------|--|
| Interventions de l'enseignant | 131 | 44.9% |
| | | Pourcentages des interventions de l'enseignant |
| <ul style="list-style-type: none"> • Donne des consignes • Explique • Sollicite <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questions ouvertes ✓ Questions fermées • Contrôle les méthodes de travail • Contrôle l'attention, la discipline, la participation | 10 23 32 30 10 26 | 7.6% 17.6% 24.4% 22.9% 7.6% 19.8% |
| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
| Feedback | 80 | 27.4% |
| | | Pourcentages des feedbacks de l'enseignant |
| <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation simple positive • Évaluation simple négative • Évaluation expliquée positive • Évaluation expliquée négative • Contrôle • Développement | 19 7 6 15 11 22 | 23.8% 8.8% 7.5% 18.8% 13.8% 27.5% |
| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
| Interventions des élèves | 81 | 27.7% |
| | | Pourcentages des interventions des élèves |
| <ul style="list-style-type: none"> • Questions spontanées • Réponses induites de restitution • Réponses induites de développement • Réponses spontanées de restitution • Réponses spontanées de développement • Autres | 25 20 20 8 8 0 | 30.9% 24.7% 24.7% 9.9% 9.9% 0.0% |

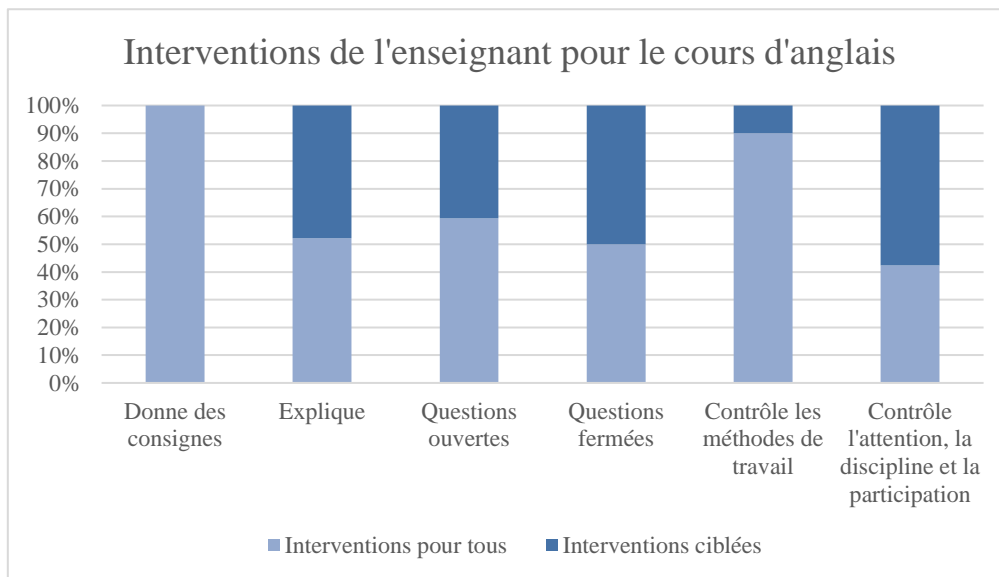
Le tableau 1 reprend les différents comportements observés lors des deux leçons d'anglais. Il a été réalisé en prenant en considération toutes les fréquences de ces comportements. Le tout a été transformé en pourcentage pour mieux représenter la répartition des interactions entre les enseignants et les élèves. Le détail de chaque heure se trouve dans les annexes 2.2 et 2.3 (pour le récapitulatif des deux heures, il s'agit de l'annexe 2.4). Pour la présentation des résultats, nous commencerons par ce qui est plus général pour aller au plus spécifique.

De manière générale, les interventions de l'enseignant prédominent. Si les deux premières catégories sont combinées, à savoir les interventions de l'enseignant et les feedbacks, nous constatons effectivement qu'ensemble, elles représentent 72% des interactions en classe. Ainsi, 28% des interventions totales sont émises par les élèves. Par ailleurs, les feedbacks effectués par l'enseignant et les interventions des élèves ont une proportion équivalente. En effet, nous nous situons aux alentours des 27% dans les deux cas.

Grâce à ce tableau, nous pouvons également constater que certaines sous-catégories ressortent. Concernant les interventions de l'enseignant, les sollicitations représentent 47.3%. Ce pourcentage découle de l'addition effectuée entre les questions ouvertes (24.4%) et les questions fermées (22.9%). En ce qui concerne les feedbacks de l'enseignant, ce sont les développements qui se dégagent le plus dans les sous-catégories avec une proportion de 27.5%. À l'inverse, la sous-catégorie la plus faible concerne l'évaluation expliquée positive (7.5%). Enfin, les questions spontanées des élèves représentent la sous-catégorie la plus importante avec 30.9%. S'en suivent les réponses induites de développement et de restitution qui sont équivalentes (24.7%).

En ce qui concerne la colonne réservée à la L1 et la L2, si nous reprenons les données issues des deux grilles (annexes 2.2 et 2.3), seule la colonne relative à la langue seconde est active. En effet, le professeur d'anglais ne dira pas un seul mot de français durant les deux leçons observées, que ce soit pour donner des consignes, expliquer, poser ou répondre à des questions, synthétiser ou encore cadrer le groupe. En ce qui concerne les élèves, quelques mots en L1 ont été prononcés de manière ponctuelle, comme par exemple : « marraine, parrain, épée, beau-frère ». Ce recours au français s'est principalement opéré lors de l'apprentissage de nouveaux mots de vocabulaire. L'enseignant intervient sans tarder. Cependant, cette observation reste très limitée, car, la grande majorité des interventions des élèves se déroulait en langue cible.

Figure 1 : détails supplémentaires concernant les interventions de l'enseignant en anglais.



Pour calculer la proportion des interventions ciblées et la proportion des interventions groupales, il a fallu prendre la fréquence totale pour chaque sous-dimension mentionnée dans le tableau 1 et déterminer exactement combien de ces comportements étaient orientés vers le groupe et combien étaient orientés vers un élève ou groupe d'élèves en particulier. Cette décomposition figure en annexe 2.4.

Grâce à la figure 2, il est possible de donner de plus amples détails concernant les interventions de l'enseignant. Nous disposons ici des informations quant au public visé par les comportements de l'enseignant : s'agissait-il d'interventions ciblées vers un élève ou un groupe d'élèves en particulier ou plutôt d'interventions orientées vers l'ensemble des élèves ? Précisons qu'il s'agit des données qui reprennent, une fois de plus, les deux heures observées. Nous constatons tout d'abord que les consignes sont les seules qui ont été émises à chaque fois vers l'ensemble du groupe classe. Ensuite, concernant les explications et les questions fermées, les sollicitations sont distribuées de manière relativement équivalente étant donné que nous observons respectivement 52% et 50% des interventions qui sont collectives ainsi que 48% et 50% des interventions qui sont davantage individuelles.

Les différences sont nettement plus marquées pour les autres sous-catégories. En ce qui concerne les questions ouvertes, nous remarquons que l'enseignant observé a privilégié les sollicitations adressées à tout le groupe dans 60% des cas. Ensuite, pour contrôler les méthodes de travail, l'enseignant s'adressait plus volontiers à l'ensemble de la classe et ce, de manière assez marquée (90%), tandis que pour contrôler l'attention, la discipline ou encore la

participation, le phénomène s'inverse : les interventions ciblées prédominent (58%). De manière générale, l'enseignant semble avoir l'habitude de s'adresser plus souvent à l'entièreté du groupe, surtout pour donner des consignes ou contrôler les méthodes de travail. Les interventions ciblées sont particulièrement utilisées pour la discipline et l'attention.

Le climat de classe

Les observations révèlent que certaines sous-dimensions de la grille sont davantage présentes que d'autres (annexe 2.4). Le respect et les émotions positives sont les deux sous-dimensions qui ressortent le plus, aussi bien pour la première que pour la deuxième leçon. Par exemple, les réactions suivantes ont été observées : des bruitages humoristiques ou des grimaces émises par le professeur en cas d'erreur, le contact visuel avec celui ou celle qui prenait la parole, la voix calme de l'enseignant lors de la majorité des interactions concernant l'apprentissage (le ton étant plus sévère pour cadrer le cours, l'attention et la discipline), le rire lorsque les élèves font des blagues, le sourire sur ses lèvres ou lorsqu'il fait rire les élèves avec des commentaires personnels.

Ensuite les sous-dimensions de la relation et de la communication positive sont un peu moins remarquées lors de la deuxième leçon mais relativement présentes lors de la première. Le professeur a fait preuve de proximité sociale avec ses élèves : il s'en rapproche lorsqu'une question émerge, il circule dans la classe lors de l'activité, il a des conversations sociales avec ses élèves (par exemple, à propos du célèbre « grumpy cat ») ou encore des affinités avec certains élèves. Par exemple : « it's always about winning and losing with you », « you're obsessed with Finley » ou « interesting, it's nice to know ». De plus, il a beaucoup recours aux gestes pour expliquer et capter l'attention des élèves (montrer du doigt ou taper dans les mains). Des attentes positives telles que « you can do it » ont été observées.

Enfin, les aspects les moins observés sont les suivants : expression des élèves, soutien à l'autonomie et sujet de séquence. Certaines réalités et besoins sont pris en compte, par exemple lorsqu'il demande « was it difficult ? Were the characters difficult to find ? » ou lorsqu'il inclut dans sa séquence le mot « stepfather » pour introduire le vocabulaire de la famille. Toutes ces interactions relatives au climat de classe se déroulent en anglais.

Les activités d'interaction

Lors de la première observation, le professeur a fait une activité ludique dérivée du jeu de société « qui est-ce ? ». Chaque élève avait en sa possession une carte avec une photo d'un personnage connu. Ils travaillaient par deux et devaient se poser des questions tour à tour pour trouver le plus rapidement possible le personnage de l'autre. Une fois que l'un avait deviné la carte de l'autre, il la conservait et changeait de partenaire. Le but était d'en avoir le plus possible.

La deuxième leçon commence avec un échange entre les élèves et l'enseignant à propos de leur famille. Ce sujet n'était pas choisi au hasard, étant donné qu'il s'agissait du nouveau chapitre. Cette discussion informelle permet d'introduire le sujet. Ensuite, d'autres interactions sous forme de questions-réponses sont observées sur base d'un texte et d'une compréhension à l'audition. Ces deux supports ont permis d'introduire le vocabulaire relatif à la famille. Il s'agit principalement d'interactions où les élèves répondent aux sollicitations de l'enseignant.

Le bain linguistique

Premièrement, le recours à la langue maternelle peut être décrit. Selon les observations menées sur les deux heures (annexe 2.4), le score trois est celui qui résume le mieux la situation : le retour à la langue maternelle est très peu toléré. Quelques réactions observées de la part de l'enseignant permettent d'appuyer ces propos : « you've said too much in French », « explain the word instead of speaking French » ou encore « who can explain, of course, in English ? ». Aucune sanction n'est observée. De plus, le professeur traduit lorsque des mots en français s'échappent. Par exemple lorsqu'un élève parle d'une maison de repos, il reprend instantanément : « it's a retirement home ».

Deuxièmement, la place de l'erreur est également observée. Le score se situe entre trois et quatre. Une certaine sévérité est observée à l'égard des élèves qui font des fautes. Fréquemment, le professeur interrompt l'élève lorsqu'il se trompe, parfois avec une grimace ou un bruit drôle. Plusieurs réactions sont observées : soit il renvoie la question linguistique à toute la classe « what do you think ? », soit il corrige de lui-même : « it's to say » pour reprendre l'élève qui a dit : « it's for say » ou encore il dira « he loves » en insistant sur le « s ». Il lui arrive aussi de répéter l'erreur à voix haute : « does he/she grumpy ? ». Dans tous les cas, l'enseignant agit aussitôt.

5.1.2. Cours d'histoire

Interventions observées

Tableau 2 : répartition des différentes interactions observées pour le cours d'histoire.

| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
|--|----------------------------------|--|
| Interventions de l'enseignant | 142 | 52.8% |
| | | Pourcentages des interventions de l'enseignant |
| <ul style="list-style-type: none"> • Donne des consignes • Explique • Sollicite <ul style="list-style-type: none"> ✓ Questions ouvertes ✓ Questions fermées • Contrôle les méthodes de travail • Contrôle l'attention, la discipline, la participation | 16 40 16 40 15 15 | 11.3% 28.2% 11.3% 28.2% 10.6% 10.6% |
| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
| Feedback | 57 | 21.2% |
| | | Pourcentages des feedbacks de l'enseignant |
| <ul style="list-style-type: none"> • Évaluation simple positive • Évaluation simple négative • Évaluation expliquée positive • Évaluation expliquée négative • Contrôle • Développement | 7 6 6 14 0 24 | 12.3% 10.5% 10.5% 24.6% 0.0% 42.1% |
| | Fréquences | Pourcentages des interactions totales en classe |
| Interventions des élèves | 70 | 26.0% |
| | | Pourcentages des interventions des élèves |
| <ul style="list-style-type: none"> • Questions spontanées • Réponses induites de restitution • Réponses induites de développement • Réponses spontanées de restitution • Réponses spontanées de développement • Autres | 25 20 17 6 2 0 | 35.7% 28.6% 24.3% 8.6% 2.8% 0.0% |

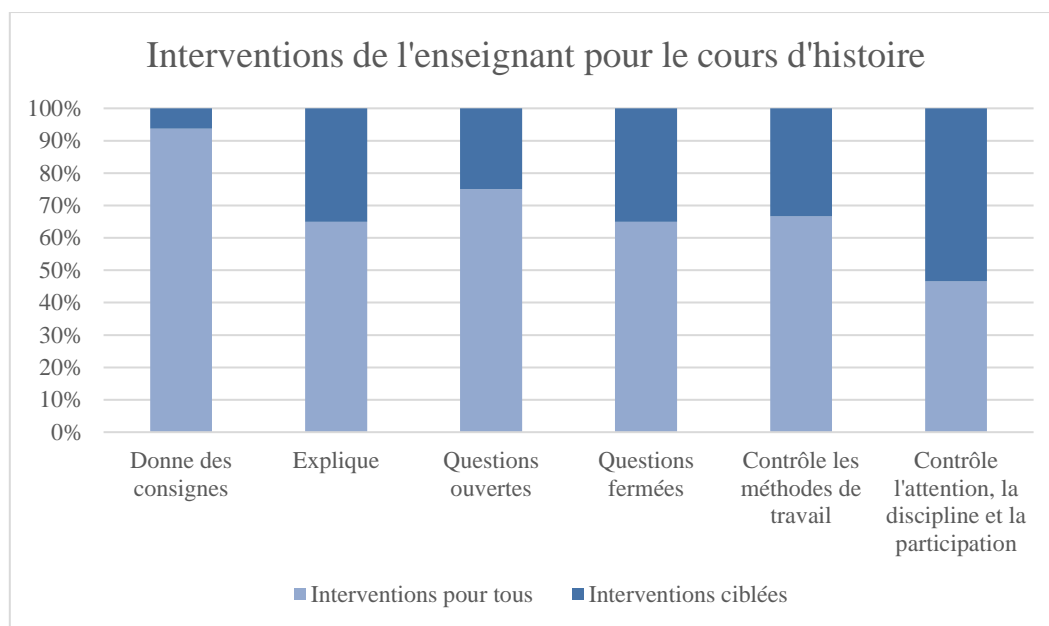
Les interactions observées pour les deux heures d'histoire sont réunies dans ce tableau 2. La procédure a été la même que pour le cours d'anglais. Le détail de chaque heure se trouve dans les annexes 2.5 et 2.6 (pour le récapitulatif des deux heures, il s'agit de l'annexe 2.7). Par ailleurs, la démarche d'analyse reste également identique : du plus général au plus spécifique.

Le premier élément à relever est la place importante qu'occupent les interventions de l'enseignant. En effet, plus de 50% des interactions totales sont émises par celui-ci. En ajoutant la deuxième catégorie relative aux feedbacks qu'il fournit aux élèves, alors nous atteignons les 74%, ce qui veut dire que l'enseignant détient les trois quarts des interventions en classe. En ce qui concerne les élèves, ils émettent les 26% des interactions restantes. Les feedbacks émis par l'enseignant représentent la catégorie la moins présente (21.2%).

Si nous examinons de plus près la première catégorie qui concerne les interventions de l'enseignant, nous constatons que les explications et les questions fermées ressortent de manière conséquente avec une proportion de 28.2%. Ensuite, les consignes et les questions ouvertes ont la même importance : 11.3%. Dans les feedbacks des enseignants, ceux qui concernent le développement sont largement présents (42.1%) tandis que les feedbacks de contrôle ne sont pas du tout observés. Enfin, en ce qui concerne les interventions des élèves, les questions spontanées occupent le devant de la scène avec 35.7%. Les réponses induites de restitution ne sont pas si éloignées de ce pourcentage, étant donné qu'elles représentent 28.6% des interventions des élèves.

En observant la colonne dédiée à la L1 et la L2 dans les deux grilles d'observation (présentées dans les annexes 2.5 et 2.6), le constat s'apparente à celui qui a été dressé pour le cours d'anglais. En effet, la colonne L2 est la plus active en comparaison de la colonne dédiée à la L1. Plus précisément, quasiment aucune intervention en français n'est observée, ce qui veut dire que l'enseignant parle uniquement en anglais quoi qu'il dise et quelle que soit la personne à qui il s'adresse. Une exception est notée lorsqu'il répète l'un ou l'autre mot français prononcé par un élève. En ce qui concerne les élèves, quelques mots en L1 s'échappent lors des interactions avec le professeur, comme par exemple : « réchauffement climatique » ou « sous-titre ». Il s'agit d'interventions ponctuelles qui sont observées lors de l'apprentissage d'une nouvelle matière. En résumé, la grande majorité des interventions se feront en langue cible, qu'elles soient émises par les élèves ou l'enseignant.

Figure 2 : détails supplémentaires concernant les interventions de l'enseignant en histoire.



La procédure qui a été employée est la même que pour le cours d'anglais. Toutes les fréquences des sous-dimensions présentes dans cette figure 2 sont reprises en annexe 2.7 pour les deux heures observées.

Dans l'ensemble, cette figure révèle que le professeur observé privilégie les interventions groupales. Nous pouvons constater que plus de 90% des consignes sont adressées à l'ensemble de la classe, ainsi seulement 6% de celles-ci sont orientées vers un élève en particulier. Les explications sont, elles aussi, davantage tournées vers le groupe (65%). Cette tendance est la même pour les questions fermées, où seulement 35% de celles-ci visent particulièrement un élève. Le contrôle des méthodes de travail a également la même proportion, à quelques pourcentages près (66% pour les interventions groupales et 34% pour celles qui sont ciblées).

En ce qui concerne les questions ouvertes, elles sont davantage orientées vers l'ensemble de la classe (75%) et 25% uniquement sont à destination d'un élève plus spécifique. Enfin, concernant le contrôle de l'attention, de la participation et de la discipline, la tendance qui se dégage est plus équilibrée étant donné que 47% de ces interventions se rapportent à la classe et 53% à un élève ou groupe d'élèves plus particulièrement.

Le climat de classe

En regardant le tableau récapitulatif qui reprend les deux heures d'observation (annexe 2.7), nous constatons que la sous-dimension relative aux émotions positives est celle qui ressort le plus. En effet, l'enseignant s'est montré souriant et drôle, par exemple lorsqu'une élève semble ennuyée suite à l'annonce du test, il répondra : « she's dying already » en faisant un geste drôle qui fera rire les élèves, ou lorsqu'il accueille un élève en classe avec un grand sourire : « hey, Samy boy ! » en lui ouvrant la porte. Un autre exemple de son enthousiasme : lorsqu'il crie « wééééééé » à l'annonce du documentaire qu'ils s'apprêtent à visionner ensemble.

Ensuite, la communication positive est également observée. Par exemple, lorsqu'il donne des conseils à ses élèves : « take your time, concentrate » ou « I hope this can lead you to do a better test next time ». De plus, il incite à la communication en disant : « talk to me », « what is your question young lady ? » et utilise le verbal ou le non verbal pour attirer l'attention, notamment en disant « are you still alive ? Oh, good ! » ou « Wou-Hou » en sifflant. En ce qui concerne les attentes positives, elles sont moins perceptibles lors de la deuxième leçon. L'exemple qui suit soutient ces propos. L'enseignant consacre le début de cette heure à corriger le test de la leçon précédente et celui-ci lui semblait en lien avec ce qui avait été vu (« I'm going to show you how obvious it should have been » ou « come on kids ! How many times did we talk about this? » dira-t-il). Après la correction du test, il termine sur ces mots : « I'm not asking if you're happy with it, I see you're disappointed and maybe it's not a bad thing (...) I hope you understand better ».

Enfin, nous avons pu constater les sous-dimensions concernant le respect et la relation. Quelques exemples sont à retenir : la proximité physique et le contact visuel sont observés, car l'enseignant ne reste pas devant le tableau, il circule dans le local, entre les bancs des élèves. Ensuite, une certaine affinité avec les élèves est remarquée, notamment lorsqu'il voit une élève avec des béquilles et un pied dans le plâtre, il lui demande : « is everything alright with you ? » ou lorsqu'il prononce le nom d'un élève de façon drôle et déformée. Le professeur tisse également un lien en créant un personnage que les élèves ont pu nommer « M&M's » pour introduire l'homme des cavernes. De plus, il s'intéresse à la vie des élèves : il a une conversation sociale avec un élève qui lui raconte quel genre de film il regarde chez lui en anglais.

L'expression des élèves, le soutien à l'autonomie et la prise en considération des intérêts et des réalités des élèves pour le choix des séquences sont les sous-dimensions qui n'ont pas été observées.

Les activités d'interaction

Lors de la première heure, les élèves sont amenés à travailler par deux pour corriger un test. Il s'agit d'un exercice où les élèves doivent s'entraider les uns les autres pour corriger leurs erreurs. L'enseignant circule dans les bancs et répond aux questions des élèves. Après cet exercice, il reprend le travail effectué par les élèves.

En ce qui concerne la deuxième heure, après avoir consacré du temps à la correction collective d'un autre test, l'enseignant et les élèves regardent un documentaire historique (« Le sacre de l'Homme ») en anglais. Après une brève introduction, l'enseignant débute la projection et l'arrête régulièrement pour discuter du contenu avec les élèves en posant des questions. Il profite également des pauses pour expliquer le vocabulaire en anglais. Il revient en arrière quand c'est nécessaire, c'est-à-dire lorsque les élèves ne savent pas répondre aux questions.

Le bain linguistique

Tout d'abord, intéressons-nous à l'utilisation de la L1. Le score qui représente le mieux la situation est le score trois (voir annexe 2.7), car pratiquement toutes les interactions observées sont en anglais et l'utilisation de la L2 ainsi que le contexte immersif sont rappelés à de nombreuses reprises et notamment dans les consignes : « tell me in English, in English » (insistance marquée sur le deuxième « in English »), « explain in the English language... ». Quelques mots sont prononcés par les élèves en français, mais l'enseignant intervient assez rapidement en reprenant les élèves : « it's a immersion class ! » ou par exemple en commentant de cette manière : « sous-titre ? It's very French sous-titre ! » sur le ton de l'humour avec un accent français.

Aucune sanction n'est observée, autrement dit, pas de note dans les journaux de classe suite à l'utilisation du français. Par ailleurs, le professeur s'excuse lorsqu'il découvre qu'il a laissé le titre du documentaire en français sur les feuilles des élèves. Il spécifie alors aussitôt que la langue dans laquelle ils visionneront le film est bel et bien l'anglais. Tout (ou presque) est en anglais, même lorsqu'il s'agit d'apprendre du nouveau vocabulaire, le professeur n'a recours qu'à la langue cible pour expliquer le mot en question.

Ensuite, abordons les erreurs et la place qu'elles occupent lors de ces deux leçons observées. Si nous reprenons l'annexe 2.7, nous constatons que pour la première leçon, le score est de quatre et ce dernier passe à trois pour la deuxième leçon. Par conséquent, le recours à l'erreur est peu ou jamais autorisé. En effet, les erreurs dans le discours sont vite rectifiées. Si l'enseignant entend une erreur linguistique, il corrige assez rapidement sur le moment même devant la classe : « how much time, marks » ou encore « do you have, lived ». Parfois, il arrive que l'enseignant répète lui-même l'erreur à voix haute : « I have just ». De plus, il insiste lorsque ce sont des éléments jugés acquis : « is that a question ? That's no question! We're in January and you're still asking questions like this, in that way, come on! ». D'un autre côté, il dira aussi : « you've made a couple of mistakes, but it's ok, you can live with that » pour parler des erreurs qui ne sont pas linguistiques mais plutôt de contenu.

Lors de la deuxième leçon, il a consacré le début de l'heure à corriger un test en faisant des liens avec le cours et s'est penché sur la préparation des élèves ainsi que sur leurs méthodes d'étude et de travail (lecture des instructions, concentration,...). De plus, il interpelle les élèves et essaie de les faire réfléchir : « did you understand why you made that mistake ? ». En conclusion, il passe du temps à corriger les erreurs, qu'elles soient linguistiques ou historiques.

5.2. Résultats des entretiens

5.2.1. Entretien avec Lucas

Les préparations

En tant que professeur d'anglais, Lucas essaie de suivre le programme pour enseigner sa discipline dans l'immersion. Cependant, estimer que le niveau attendu des élèves dans le programme est en décalage par rapport à leurs compétences réelles l'amène à modifier le contenu de son enseignement pour le rendre plus difficile. Lucas explique cet écart par le fait que les élèves inscrits dans l'immersion en secondaire sont obligatoirement passés par la même pédagogie immersive dans le primaire. Dès lors, selon Lucas, ce sont des élèves qui ont déjà un certain bagage linguistique.

De plus, aucun manuel spécifique n'est mis à disposition des élèves ou des enseignants. Néanmoins, Lucas fait appel à d'autres ressources pour construire ses séquences d'apprentissage, notamment le site internet « BBC learning » ou encore le manuel « Cutting Edge ». En effet, utiliser ces ressources permet de structurer les apprentissages et ainsi de déterminer les étapes à franchir. Une fois l'objectif en tête, celles-ci lui permettent d'aboutir au résultat final qui peut être par exemple : savoir décrire un cambrioleur au poste de police.

Ensuite, constater le bon déroulement de certaines activités conduit à les réexploiter par la suite. En effet, le vécu de l'enseignant lors de la mise en place de l'une ou l'autre activité influence son choix lors de la préparation. S'il s'avère qu'elle a bien fonctionné la fois d'avant, alors il la reprend dans le futur.

Enfin, s'apercevoir du niveau de difficulté de certains exercices issus des manuels amène à créer des exercices parfaitement adaptés aux élèves et à leurs apprentissages. En effet, Lucas prend du temps dans ses préparations pour adapter ce qu'il trouve dans les ressources à sa disposition. Ainsi, il crée une audition ou un exercice. Ces activités sont dès lors parfaitement en phase avec le niveau des élèves.

Lucas (p.135) : « [...] C'est très rare qu'un exercice qu'on va trouver dans un manuel ou un livre soit parfait pour ce qu'on veut faire donc il faut retranscrire et adapter. Très souvent, je fais... Si je fais une lecture ou quelque chose d'oral, je le fais moi-même. Si je fais une lettre d'une personne à l'autre, pour qu'il y ait tout ce que je veux dedans, Ok, je fais « Dear Laura », je mets une photo et je l'écris moi-même. [...] Ça m'est déjà arrivé de juste prendre un manuel de grammaire [...] Mais encore une fois, cette année-ci, avec quelque chose que je viens de voir avec les élèves, je me suis rendu compte qu'il y avait quelque chose qui était légèrement trop avancé et c'était un problème pour eux parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire, etc. ».

Les activités d'interaction

Grâce à l'entretien avec Lucas, nous avons pu constater cette volonté d'immerger les élèves dans un monde réel via notamment les activités d'interaction. Ainsi, faire intervenir un ami anglophone en classe ou simplement laisser vivre les interactions des élèves sans intervenir contribue à les immerger dans un monde réel.

Lucas (p.142) : « [...] Je trouve que si les interactions se basent juste à moi/ l'élève – l'élève/moi, c'est pas réaliste et c'est trop... On rentre peut-être trop dans quelque chose où ils vont être corrigés tout le temps. Il faut entre eux qu'il y ait quelque chose de naturel quand ils discutent. Et c'est pour ça que je laisse de la place au fait que eux, ils parlent entre eux dans des petits groupes ».

De manière plus spécifique, afin d'inciter les élèves à parler, Lucas a recours à des « information gap activities », des enregistrements, des interviews, des jeux avec des descriptions comme le « Time is up », des projets comme le « time capsule » où les élèves doivent se filmer au cours d'une interview et plus tard, en rhéto, revoir ces enregistrements. Lucas met également en place des activités de coopération où les élèves ont chacun une pièce du puzzle et ils doivent communiquer ensemble pour assembler le tout. Ces activités permettent de créer de l'interaction. Par ailleurs, utiliser des jeux permet de donner envie aux élèves de travailler, selon Lucas.

La place de l'erreur

L'erreur est au centre des attentions. S'appuyer sur les erreurs des élèves aide à construire les séquences d'apprentissage. Autrement dit, l'enseignant s'en inspire pour guider les leçons de l'année suivante et celles qui suivront. En effet, avoir recours à une « séquence zéro » qui reprend les erreurs de traduction précédemment commises par les autres cohortes d'élèves permet de les éliminer. En éliminant ces erreurs dès la première année, les enseignants souhaitent empêcher les élèves de commettre ces mêmes erreurs plus tard, dans les années qui suivent.

Lucas (p.134) : « c'est ça. En fait j'ai remarqué que, avec ce que je faisais avant, ils arrivaient en 2^{ème} avec de possibles... Ils faisaient peut-être toujours les mêmes erreurs, même s'ils ont évidemment avancé, ils ont vu plus de temps, ils arrivent là et il y a quand même certaines erreurs qui reviennent. Cette année-ci j'essaie de faire quelque chose où on élimine le plus possible toutes ces erreurs. La première séquence, enfin j'appelle ça la séquence zéro, c'est un peu un regard sur les différences entre le français et l'anglais, parce que généralement ils traduisent tout le temps ».

La sanction des erreurs est elle aussi d'application : sanctionner les erreurs (en particulier celles déjà abordées en classe) contribue à se sentir « impitoyable ». En effet, désapprouver lorsqu'un élève parle comme un anglophone « qui a bu quatre verres » amène à se préoccuper de l'exactitude des propos oraux. Ainsi, les erreurs linguistiques sont immédiatement rectifiées ou sanctionnées. Par exemple, si les élèves sont dans une activité d'interaction et plus précisément dans un jeu avec des équipes, le point est attribué à l'autre groupe en cas d'erreur.

Lucas (p.141) : « il fallait utiliser ce qu'on avait vu là pour pouvoir bien s'exprimer. Là aussi, dans « Time is up », c'est un peu impitoyable si on fait une erreur évidemment de quelque chose qu'on a vu. C'est ciblé, le point va à l'autre équipe ».

Lucas (p.136) : « et moi j'essaie de leur dire que non justement, c'est pas le moment. C'est très bien qu'ils ont de la confiance pour s'exprimer, mais il faut s'exprimer correctement sinon vite on se retrouve dans un endroit où... Je dirais que c'est de l'anglais de quelqu'un qui a bu quatre verres... ».

Par ailleurs, faire intervenir les autres élèves et accorder de l'importance au feedback collectif dans les corrections permet de gérer les erreurs en classe. En effet, durant l'entretien, Lucas nous confie qu'il intervient souvent de manière collective pour rectifier les erreurs ou faire réfléchir l'ensemble de groupe sur la production de l'un ou l'autre élève. De plus, Lucas pense qu'il ne faut pas « casser » les élèves lorsqu'ils commettent des erreurs.

Le recours à la langue maternelle

Dans le contexte de l'enseignement bilingue, être convaincu de la nécessité de parler uniquement en langue cible, mais aussi être convaincu que les élèves ont besoin de mesures radicales et « hostiles » relatives à ce bain de langue amène l'enseignant à faire preuve de tolérance zéro vis-à-vis du français. Précisément, quelles sont ces mesures radicales et hostiles dont il est question ? En première année, un mot en français est sanctionné par une note dans le journal de classe. Lucas décrit ses pratiques comme « impitoyables » vis-à-vis du français. Ainsi, contraindre les élèves à parler en anglais permet d'installer le climat immersif.

Lucas (p.139) : « donc c'est les reprendre. Mais en tout cas quelque chose qu'on a installé... Moi, la première année où je suis arrivé c'était pas du tout le cas et c'était vraiment problématique, c'était le fait que les élèves parlent français entre eux ou ils vont reprendre en français, etc. Et donc on a rapidement installé la tolérance zéro là-dessus. Un mot en français, les premières, un mot en français, c'est journal de classe. Je parle français au... Et c'est hostile mais ils ont besoin de ça dès le début, d'être dans une espèce d'optique sinon on se retrouve avec des élèves en quatrième, cinquième, sixième où ils se permettent de... Et ça marche, ça marche réellement depuis qu'on a fait cette zéro tolérance [...] ».

Lucas (p.146) : « [...] Ils savent que de toute façon il y a certaines choses où c'est impitoyable. S'ils parlent français... C'est le journal de classe. Et juste mettre quelques petites choses comme ça leur rappelle quand même dans quel cadre ils sont [...] ».

Lucas (p.140) : « oui, tout. Oui, oui. L'immersion c'est comme ça ».

Le climat de classe

Mettre les élèves le plus à l'aise possible pour les interactions contribue à installer le climat de classe et à inciter les élèves à parler. Plus précisément, Lucas partage des informations personnelles, fait des blagues ou donne des surnoms aux élèves. L'idée est de les inviter à communiquer en instaurant un climat de confiance. De plus, Lucas insiste sur le fait que ces pratiques semblent être décisives pour la suite du parcours scolaire. En effet, les élèves garderaient cette confiance et cette aisance acquise au début de leurs apprentissages pour les années suivantes, selon Lucas. Cette confiance permet d'avancer dans les apprentissages. À l'inverse, si les élèves se montrent trop timides, Lucas considère que ce sera problématique pour les apprentissages.

Lucas (p.138-139) : « [...] Sinon juste un point de vue : pour les interactions en classe, j'essaie de toute de suite les mettre le plus à l'aise possible. Je partage beaucoup de choses par rapport à ma vie. Ce que j'aime bien, ce que j'aime pas, etc. J'essaie de faire quelques blagues, leur donner des petits surnoms, des trucs comme ça. Le plus à l'aise ils sont... S'ils sont gênés, ils vont pas avancer du tout. Et justement en première année, je trouve que ce sont des élèves qui sont peut-être intimidés d'arriver dans « big school » mais ils ne sont pas encore à l'âge... Quelques années après, mi-deuxième, début troisième, ça commence à être pas cool de participer en classe. Et donc c'est un moment important où s'ils peuvent être à l'aise, ils peuvent vraiment avancer dans ces moments-là [...] ».

En effet, Lucas constate les difficultés liées aux élèves qui ne parlent pas ou peu en classe et soutient l'importance de la communication entre élèves et professeur. Ainsi, dans la pratique, lorsqu'il est confronté à cette problématique, il essaie de comprendre le comportement de l'élève via la discussion et agit en fonction du problème. Ensuite, observer les bénéfices lorsque les élèves interagissent en langue cible amène l'enseignant à se réjouir.

Lucas (p.145) : « [...] Alors je fais aussi partie d'un autre projet dans l'école qui est le « vivre ensemble » où on a... J'utilise un peu des choses que j'ai vu là-dedans pour parler avec l'élève en dehors de la classe. Si c'est de la timidité ou autre chose. J'essaie de trouver vraiment si c'est si une question de niveau d'anglais, un niveau de compréhension ou si c'est autre chose. Et là, voilà il faut un peu avancer en conséquence ».

Lucas (p.146) : « [...] C'est un problème, c'est un réel problème dans l'immersion évidemment parce que ceux qui parlent, ils avancent beaucoup plus vite que ceux qui ne parlent pas ».

5.2.2. Entretien avec Olivier

Les préparations

Se baser sur le cours d'histoire donné en français dans la section traditionnelle permet de construire les séquences de cours en anglais pour la section immersive. Ainsi, Olivier, professeur d'histoire, s'inspire de ce que fait sa collègue en histoire dans l'enseignement normal pour ensuite adapter pour la classe d'immersion. Cependant, Olivier soulève les particularités méthodologiques liées à la L2 par rapport à l'enseignement de la même discipline donnée en français.

En effet, constater un rythme d'apprentissage plus lent en comparaison au même cours donné en français et observer des « réactions lourdes » de la part des élève amène l'enseignant à se sentir embêté. Les « réactions lourdes » font référence aux élèves qui prennent plus de temps à répondre aux sollicitations de l'enseignant. Selon Olivier, la compréhension de la matière serait plus aisée en français, ce qui explique le décalage avec le cours d'histoire donné en anglais. Olivier fait également un lien avec les activités interactives qui contribuent à donner une autre dynamique au cours.

Olivier (p.155) : [...] Je dirais, il y a deux choses moi qui me semblent embêtantes, peut-être pas compliquées mais embêtantes, c'est qu'on n'arrive pas à imprimer le même rythme qu'en français, ça c'est clair et net. Des choses, des explications qui sont fluides en français, alors je parle pour les élèves, je parle pas pour moi. Pour les élèves, la compréhension est beaucoup plus... Oui, fluide et facile en français que ce qu'elle n'est en anglais. Donc là, ça prend du temps, quand on sollicite des élèves pour des réponses, ça prend une plombe. Donc du coup avancer au même rythme que le cours en français c'est totalement illusoire [...] ».

Olivier (p.157) : « [...] Mais j'essaie, j'essaie. Mais je dois bien avouer aussi d'un autre côté que ça fonctionne et que ça, par contre, crée une espèce d'atmosphère, de vie comme ça en classe. Je disais tantôt que les réactions étaient souvent lourdes et qu'il leur fallait des plombes, mais ça se sont des activités qui, par contre, les libèrent fort ».

De plus, être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné permet à l'enseignant de se focaliser sur d'autres aspects du métier, comme « la performance » en classe. En effet, la préparation est jugée fondamentale, mais après avoir peaufiné ses cours et sa méthodologie pendant plusieurs années, Olivier considère que les préparations sont bien comme elles sont et qu'il ne voit plus comment les améliorer.

Les activités d'interaction

Olivier met en place des activités telles que des jeux comme des memory, des projets collectifs autour d'un poster où les élèves sont amenés à échanger des informations entre eux ou à demander des conseils au professeur. Aussi, pour son cours d'histoire, il fonctionne parfois avec des images que les élèves doivent décrire oralement.

Cependant, de manière générale, il admet d'emblée ne pas être un partisan des activités d'interaction, même s'il constate des effets positifs. Par exemple : mettre en place des activités d'interaction permet de se réjouir de la motivation et de l'enthousiasme des élèves. Néanmoins, ce n'est pas toujours le cas et il arrive que, lorsque l'enseignant organise des activités d'interaction, aucune motivation ou enthousiasme ne soit perceptible chez les élèves. En effet, « anticiper une facilité » (lors de la préparation) pour les élèves et se rendre compte, au moment de la mise en œuvre, de la complexité de l'activité choisie ou encore échouer à faire comprendre aux élèves la consigne de l'activité et constater dès lors que les élèves ne vont pas dans la direction souhaitée entrave le bon fonctionnement de l'activité et la motivation des élèves. L'enseignant, dès lors, ne peut pas s'en réjouir.

Malgré cela, éprouver des difficultés, au départ, à percevoir l'efficacité ou même l'utilité de certaines activités d'interaction et être mal à l'aise ou insensible vis-à-vis de celles-ci empêche Olivier de les mettre en place. Au contraire, se réjouir de l'effet libérateur de ces activités sur les élèves et de l'atmosphère plus vivante qu'elles créent incite l'enseignant à les mettre en œuvre.

Olivier (p.157) : « [...] Chose qui n'est vraiment pas spontanée chez moi en fait parce que moi je ne suis pas sensible à ce genre de choses. Donc j'ai beaucoup de mal à comprendre l'efficacité de ce genre d'activité. Je ne suis pas capable non plus je pense de bien les mettre en œuvre. Mais j'essaie [...]. Voilà. Je ne suis absolument pas à l'aise avec ce genre de choses et j'ai un peu du mal à y voir l'utilité vraiment [...]. Mais je dois bien avouer aussi d'un autre côté que ça fonctionne et que ça, par contre, crée une espèce d'atmosphère de vie de comme ça en classe [...] ».

D'autres sources d'hésitation ou freins à l'organisation des activités d'interaction sont également identifiés : se sentir incapable de les mettre en place, éprouver des difficultés à se projeter dans ce type d'activité ou à fonctionner différemment empêche de mettre en place des activités d'interaction. En effet, mettre en place ce type d'activité n'est pas spontané chez

Olivier. Par conséquent, envisager de les insérer dans ses leçons conduit l'enseignant à adopter un autre mode de fonctionnement. En revanche, malgré cette dernière entrave, étant donné que ces activités d'interactions sont « clairement dans l'air du temps », Olivier essaie tout de même de les mettre en œuvre.

Olivier (p.158) : « non, moi j'ai toujours vu ça comme un peu de la gnognote et quelque chose qui n'amène pas grand-chose. Et personnellement, moi je ne peux pas fonctionner comme ça [...] Donc du coup, c'est difficile pour moi de me mettre dans une autre... Pas une autre logique, mais un autre mode de fonctionnement en réalité. Bah voilà, j'essaie quand même de le faire parce que c'est clairement dans l'air du temps ».

Olivier (p.166) : « [...] Moi, j'ai assez de difficultés, comme je t'ai déjà dit, de me projeter là-dedans et de pouvoir anticiper leur réaction parce que moi-même, je comprends pas, donc du coup, je tâtonne aussi [...] ».

Selon Olivier, « clairement dans l'air du temps » fait référence aux modes, aux démarches qu'il convient de suivre ou encore aux philosophies auxquelles il convient d'adhérer selon les époques pour enseigner une langue étrangère. À l'heure actuelle, l'aspect oral et communicatif est jugé primordial dans bon nombre de programmes éducatifs par les professionnels de l'éducation. Ainsi, aujourd'hui, intégrer dans son enseignement des activités communicatives serait un des moyens à privilégier pour atteindre la maîtrise des compétences orales. Mais peut-être cette conception ne sera-t-elle plus d'actualité d'ici quelques années ? C'est la question soulevée par l'enseignant.

La place de l'erreur

Être convaincu que l'erreur a sa place dans le processus d'apprentissage aide à inciter les élèves à parler en langue cible. En revanche, être agacé lorsque trop d'erreurs sont présentes au sein du discours de l'élève (ce qui le rend incompréhensible) empêche d'inciter les élèves à parler en anglais.

Olivier (p.161) : « [...] Et c'est quelque chose que je leur dis dans les cours d'histoire mais aussi dans les cours de langues quand il y a des exercices oraux et des tâches orales. C'est : allez-y, parlez, vous allez forcément faire des erreurs, ça fait partie de l'apprentissage de débattre des erreurs. Et puis ensuite alors à un moment donné, peut-être faire le point, l'analyse. Il faut passer par ce stade où on laisse juste aller, on laisse couler le bazar [...] ».

Olivier (p.162) : « [...] Et puis alors t'en a d'autres qui font plus de fautes que de mots donc tu te demandes comment c'est possible [...] il faudrait presque leur dire quand même : réfléchis quand même un minimum ; qu'est-ce que tu me racontes ? C'est bien beau de communiquer, mais c'est... Pas à n'importe quel prix quand même [...] ».

De plus, être convaincu que l'erreur donne du sens au métier permet de se définir dans sa profession. D'après Olivier, l'erreur fait partie intégrante du métier et son devoir en tant qu'enseignant est de faire en sorte que les élèves s'améliorent. Par ailleurs, être capable de faire preuve de tact lorsque l'élève commet un certain nombre d'erreurs contribue également à se définir en tant qu'enseignant. Cette tâche est jugée difficile par Olivier, mais elle fait également partie du métier.

Le recours à la langue maternelle

Être convaincu de la nécessité de parler uniquement en L2 dans le contexte de l'immersion amène l'enseignant à faire preuve de tolérance zéro vis-à-vis du français, autrement dit à être « draconien ». Par « draconien » l'enseignant décrit une certaine sévérité des mesures prises par rapport au bain de langue : rien ou presque n'est toléré en français. Il apparente le contexte de l'immersion à un jeu, où les élèves et l'enseignant seraient tenus de « jouer le jeu » et de parler anglais, car il s'agirait en réalité des règles incontournables.

Olivier (p.163) : «« [...] mais je pense que moi aussi je suis d'une autre approche vu que je suis draconien de la première seconde où ils franchissent le pas de la porte, je suis draconien avec ça [...] Mais moi, ça fait partie de mes principes, je veux l'être. À partir du moment, où je laisse tomber ce principe-là, ben alors c'est la foire. C'est plus de l'immersion ».

Olivier (p.168) : « [...] Mais cette immersion, c'est une espèce de grand cirque où on joue le jeu de « on parle anglais ». Ben on joue le jeu, on joue le jeu. Quand on joue au foot, on ne prend pas la balle avec les mains, c'est tout. On joue le jeu. Alors si en immersion, on est censé parler anglais, ben tu parles anglais, point [...] ».

Par ailleurs, ne pas savoir comment cadrer les interactions en français amène à se montrer strict vis-à-vis de son utilisation. En effet, identifier la limite à partir de laquelle il serait acceptable de parler la L1 semble être une source d'inquiétude quant à la gestion de cette mesure. C'est pourquoi une certaine simplicité est finalement identifiée lorsque rien n'est toléré.

Olivier (p.168 et 169) : « [...] Le gros problème avec cette histoire de français, c'est qu'il faut... À partir du moment où on le tolère, il faut pouvoir le cadrer, le limiter. Qu'est-ce qu'on peut bien mettre comme limite quoi ? [...] je ne vois pas comment limiter rationnellement l'utilisation du français. C'est chipoter, c'est finir avec des comptes d'apothicaire : oui, mais je l'ai pas dit, j'ai dit que... Non, laisse tomber. C'est beaucoup plus simple de dire rien. Ça c'est simple, c'est facile à comprendre ».

En revanche, lorsque l'enseignant amène les élèves à recourir à leur cahier de vocabulaire, même s'il est convaincu que l'immersion doit être totale en classe, il peut laisser de côté la tolérance zéro le temps de cet exercice pour autoriser la traduction dans ce cahier. Autrement dit, ces circonstances particulières empêchent Olivier d'être « draconien ».

Olivier (p.168) : [...] Note bien que je te dis ça, mais il y a quand même une limite. Il y a une seule possibilité pour eux de prononcer des mots en français, c'est... Ils ont un cahier qui fonctionne comme une espèce de dictionnaire comme ça avec un classement par ordre alphabétique et alors ils notent tous les x temps, on note quelques mots de vocabulaire assez spécifiques historiquement ou même linguistiquement, à vrai dire. Et là alors, on a recours à la traduction parce que c'est un dictionnaire. Ils ont une colonne français, une colonne anglais et c'est la seule occasion où un mot de français est toléré dans leur bouche [...] Voilà, c'est ma limite ».

Le but principal de ce cahier de vocabulaire est la mémorisation des concepts et termes importants pour en permettre par la suite leur utilisation. La comparaison avec le français pourrait, par ailleurs, s'avérer intéressante si les élèves devaient, à un moment donné, intégrer une classe francophone.

Le climat de classe

L'enseignant a recours à diverses pratiques pédagogiques pour installer le climat de classe. Tout d'abord : installer une atmosphère « relax, de confiance » permet de « dédramatiser » l'erreur. Il s'agit d'inciter les élèves à parler sans craindre la faute. Ensuite, combiner le rire et l'exigence vis-à-vis du français permet d'installer le climat immersif. En effet, Olivier s'appuie sur les contacts humains pour instaurer le climat en classe. Ensuite, des conversations plus sociales seraient même autorisées pendant le cours, pour peu qu'elles se déroulent en anglais. Par exemple, pour discuter des activités du weekend, du football, etc.

De plus, être de moins en moins draconien au fil de l'année scolaire contribue également à installer le climat immersif. Olivier nous confie qu'il s'agit surtout d'appliquer la tolérance zéro au début de l'année. Par la suite, un « automatisme » s'est installé chez les élèves, selon Olivier, qui ont progressivement associé leur professeur à la langue seconde.

Un autre constat est également mis en avant : s'apercevoir que de moins en moins d'élèves sont actifs oralement amène Olivier à se sentir impressionnant aux yeux des élèves. En effet, Olivier émet l'hypothèse que ses exigences et sa manière d'être pourraient avoir comme conséquence d'être perçu comme un professeur impressionnant.

Olivier (p.163) : « [...] Et donc du coup, on a des gens qui disent, comme je t'ai dit tout à l'heure, en première année, il y a la moitié qui à mon sens ne dit juste rien, jamais. En tout cas, chez moi. C'est peut-être moi qui les impressionne aussi ou je sais pas quoi mais... Peut-être que chez xxx (*autre professeur de l'immersion*) c'est différent parce que c'est plus ouvert, c'est de la conversation, donc il n'y a pas le fond historique de la chose. Et puis c'est un gars qui est différent de moi, donc voilà, pour des raisons x ou y. Ça ne m'étonnerait vraiment pas ».

Enfin, être embêté par le rythme plus lent du cours empêche de considérer la leçon comme dynamique. De plus, observer des « réactions lourdes » de la part des élèves amène à appréhender le cours comme redondant, ennuyeux et « lassant ». En effet, le fait que les élèves mettent plus de temps pour comprendre, répondre ou réagir influence la dynamique du cours, selon Olivier. Le climat de classe est donc impacté par le rythme plus lent des leçons et ses conséquences.

Olivier (p.155 et 156) : « [...] Mais c'est très embêtant parce que tu me demandes quel est mon ressenti vis-à-vis de ça, c'est très embêtant et ça alourdit fort le cours. Ça finit par le rendre lassant, lourdaud parce que c'est répétitif, parce que j'ai l'impression qu'ils ne pigent rien, qu'il faut répéter mille fois la même chose, etc. Cela ne rend pas le cours très... J'allais dire « vivant », mais ça bouge pas beaucoup quoi. C'est très long et de plus en plus. Long et chiant en fait, je m'imagine que les élèves doivent se dire ça. En tout cas, certains d'entre eux ».

5.2.3. Entretien avec Lucie

Les préparations

Travailler en relation avec la collègue qui donne la même discipline en français et s'inspirer de ce qui est enseigné en L1 permet à Lucie, professeur en géographie, de préparer ses leçons pour le cours d'immersion. En effet, coopérer permet d'avoir plus facilement accès à la matière et aux exercices. Une fois que Lucie a pris connaissance du contenu en français, elle se renseigne davantage sur celui-ci si nécessaire puis traduit en anglais. Par ailleurs, elle discerne une certaine facilité dans l'adaptation des supports de cours de géographie. En effet, les images, les photos et les cartes sont aisément transposables d'une langue à l'autre. Elle incite les élèves à parler via ces supports visuels ou écrits.

Tenir compte de la dynamique de la classe permet de choisir une activité d'interaction, lors de la préparation. En effet, les élèves, et plus spécifiquement les méthodes d'apprentissage auxquelles ils adhèrent, vont être déterminants dans le choix des activités. Le résultat final est également pris en considération.

| |
|--|
| <p><u>Lucie (p.182)</u> : « c'est-à-dire en fonction du groupe classe, de comment ils se comportent. Est-ce qu'ils vont être réceptifs, à quelle(s) méthode(s) d'apprentissage ils vont accrocher [...] J'ai tout fait avec eux et voilà. Pour comprendre ce qui fonctionne le mieux avec eux et par quel moyen on arrive au meilleur résultat en gros. C'est surtout ça qui m'aide à choisir ».</p> |
|--|

Les activités d'interaction

Lucie, professeure de géographie, fait interagir oralement ses élèves en classe via des travaux de groupes, des présentations orales ou encore des sollicitations de type questions/réponses. Cependant, considérer que les élèves de première année ne sont pas capables de s'organiser dans un groupe composé de quatre ou cinq élèves empêche de former des groupes aussi grands pour ce type d'interaction. Dès lors, Lucie privilégie des plus petits groupes, c'est-à-dire où ils sont deux élèves maximum. En effet, selon Lucie, les élèves de première année sont trop jeunes pour se répartir les tâches dans un travail où plusieurs élèves sont impliqués.

Par ailleurs, constater que ces mêmes élèves ne sont pas capables non plus de mener de « vrais travaux de recherche » en groupe amène l'enseignante à adapter le type de travail à mener au sein du groupe. Ainsi, les élèves seront davantage confrontés à des exercices plus simples. Par exemple : analyser une image ou trouver une information dans un atlas, discuter de leurs réponses respectives ou encore calculer une échelle. Le processus de recherche reste présent

mais limité. Lucie réserve les travaux de recherche plus approfondis sur des faits historiques ou géographiques pour les élèves les plus âgés.

Privilégier la démarche de recherche dans les activités d'interaction permet aux élèves de mieux apprendre. En effet, Lucie est convaincue que ce processus de recherche, aussi petit soit-il, peut permettre aux élèves d'assimiler davantage la matière, « d'en retenir plus ». Par ailleurs, mettre en place des activités d'interaction amène l'enseignante à remarquer que les élèves sont avides de connaissances et motivés.

Lucie (p.192) : « oui, je pense parce qu'à partir du moment où ils doivent commencer à rechercher un minimum d'information par eux-mêmes... C'est comme je leur dis, même en anglais, si je leur donne juste le mot, enfin ils me demandent comment on dit ça, si je donne juste le mot, ça va rentrer par une oreille, ça va sortir par l'autre. Ici, s'ils font la démarche, ils en retiendront plus ».

Inciter les élèves à communiquer en anglais via les activités d'interaction amène Lucie à se sentir utile. Par exemple, en leur donnant des pistes de recherche, en corrigeant directement les erreurs et en les faisant réfléchir tous en même temps sur une question collective. En revanche, lorsque les élèves manquent de curiosité langagière (c'est-à-dire lorsqu'ils ne se renseignent pas d'eux-mêmes sur un nouveau mot ou sur un mot incompris), la situation est différente. Alors, son sentiment d'utilité fait place un sentiment de tristesse face aux réactions passives des élèves (qui utilisent des stratégies de contournement, qui ne se manifestent pas en cas d'incompréhension et qui ne vont pas chercher plus loin).

Lucie (p.180) : « une correction entre guillemets je vais dire correction immédiate lors des questions/réponses. Ils se rendent compte directement que... Ils peuvent poser une question sur quelque chose qu'ils ne comprennent pas, peut-être. Bon, ils ont leur réponse immédiate ou alors je renvoie la balle : « est-ce que quelqu'un voit de quoi on parle ? Est-ce que quelqu'un d'autre peut répondre à ces questions ? ». Donc ça leur permet de réfléchir tous en même temps sur un problème qui a été posé et de donner directement des pistes de recherche sur lesquelles ils peuvent travailler [...] ».

Lucie (p.181) : « [...] il n'y a pas d'activité personnelle de recherche. Je ne comprends pas le mot mais je ne vais pas aller le chercher au dictionnaire, je vais pas me renseigner, je vais pas apprendre ce nouveau mot-là. Il n'y a pas de curiosité langagière je vais dire derrière le cours qu'ils vont faire par eux-mêmes, chez eux [...] ».

La place de l'erreur

La correction linguistique n'est pas systématiquement au centre des préoccupations. En effet, dans le cadre du cours de géographie, privilégier davantage la compréhension de la matière par rapport à la correction linguistique de l'anglais empêche de trop s'attarder sur les fautes orales des élèves. Par exemple, il s'agit de retirer un nombre très limité de points en guise d'avertissement (dans ce cas, la cotation de l'anglais vaut pour deux ou trois points maximum sur un total de trente points) ou d'une simple remarque orale. Ainsi, être consciente que la compréhension du message est mise à mal si la langue n'est pas adaptée incite à vouloir conscientiser les élèves en sanctionnant les erreurs mais pas de manière trop sévère. L'idée serait donc de ne pas complètement laisser de côté la sanction des erreurs linguistiques, mais plutôt d'émettre des points d'attention à destination des élèves et de leur niveau d'anglais.

Lucie (p.183) : « [...] Mais dans un cours de géographie, d'histoire, le but c'est d'enseigner la géographie ou l'histoire par l'intermédiaire de l'anglais. Donc on va peut-être expliquer certains mots en anglais mais le but c'est pas d'apprendre l'anglais dans ces cours-là. C'est pour ça que je ne m'attarde pas trop. S'ils font des fautes en anglais, je vais les corriger évidemment mais je vais pas m'attarder plus que ça sur leur anglais à ce moment-là. Maintenant dans un test, faudra qu'ils fassent quand même attention à un choix de mots [...] ».

Lucie (p.183) : « [...] Mais s'il y a vraiment énormément de fautes, je vais mettre un petit moins quelque chose : faire attention, moins deux, anglais à revoir, c'est important. Pour un peu les conscientiser sans trop les sanctionner si les réponses sont justes. Ils ont travaillé ben voilà, c'est bien, et ils ont quand même la connaissance mais ils doivent faire attention à leur anglais quoi. Un petit avertissement, voilà ce que je fais dans ces cas-là ».

Afin de gérer les erreurs linguistiques en classe, Lucie a recours à diverses méthodes selon les circonstances. Soit elle renvoie la réflexion à l'ensemble du groupe si le temps lui permet, soit, elle interpelle l'élève concerné sur le moment même pour le corriger. De plus, constater que les mêmes erreurs linguistiques sont commises par un grand nombre d'élèves amène à insister de manière groupale sur celles-ci oralement.

Par ailleurs, elle incite les élèves à avoir recours au processus de recherche en cas d'erreur de contenu. En effet, Lucie considère que cette démarche leur sera utile à la fois pour le cours mais aussi pour leur vie future. L'idée est de ne pas tout leur donner mais de les impliquer un maximum dans la recherche de la réponse.

Lucie (p.184 et 185) : « Généralement j’essaie qu’ils arrivent à justement aller rechercher par eux-mêmes, je trouve que c’est plus important. J’ai pas envie de leur donner les réponses. Voilà, je trouve que le plus important, c’est le mécanisme de recherche, ce sera plus utile dans leur vie future, c’est d’apprendre à aller chercher quelque chose si on n’a pas la réponse. Pour moi, il faut savoir quoi faire pour la trouver. Ça, c’est pour moi le plus important ».

Percevoir qu’il lui manque des ressources, de l’expérience et du temps empêche Lucie de créer des séquences en fonction des erreurs des élèves. Il s’agit de la première année où Lucie est amenée à enseigner la géographie en immersion. Procéder de la sorte lui demanderait beaucoup de temps, mais elle n’est pas contre envisager cette idée dans le futur.

Le recours à la langue maternelle

Lucie est moins sévère que ses collègues par rapport à l’utilisation du français. Elle fait preuve de tolérance et ne met pas immédiatement de note dans le journal de classe. En effet, relativiser en voyant les élèves parler en français empêche de recourir à la sanction de la note. Lucie relativise, car elle perçoit que l’intention n’y est pas et que les élèves sont simplement distraits. Elle est également consciente de l’effort mental nécessaire à la fois aux élèves et aux enseignants pour osciller d’une langue à l’autre (plus précisément d’un cours en français à un autre en anglais ou inversement). Dès lors, elle se contente d’une remarque orale, mais sans aller plus loin. En revanche, lorsqu’elle est confrontée à des élèves qui parlent français parce qu’ils « ne veulent pas », Lucie ne tardera pas avant d’avoir recours à la note.

Lucie (p.185) : « normalement, non. Normalement, non. Il ne doit pas avoir sa place, mais voilà. Les élèves papotent entre eux généralement en français et il ressort de façon naturelle, c’est logique pour tout le monde. J’avoue quand même que parfois, moi aussi. On doit passer d’une classe en français à une classe en anglais. À un moment donné, c’est la même chose pour les élèves, ça arrive ». [...] Maintenant, chez les plus petits, je pense que ce n’est pas volontaire, ils ne font pas spécialement exprès, ils sont distraits [...] ».

Lucie (p.186) : « [...] Je ne mets pas des remarques directement au journal de classe, ça jamais, j’attends d’avoir... Je fais une remarque oralement, j’en fait peut-être deux, j’en fait peut-être trois, j’en fait peut-être même parfois dix avant de marquer une note au journal de classe. C’est mon dernier recours. Souvent avec les plus grands, puisque eux ça devient du « je ne veux pas ». Alors là, ça va un peu plus rapidement, j’ai envie de dire ».

De plus, selon Lucie, partager une langue première commune contribue à freiner l'apprentissage d'une seconde langue. Elle contraste le contexte de la classe avec des activités extérieures où les élèves se retrouveraient avec d'autres qui ne seraient pas francophones. Dans ce cas, cette situation les inciterait davantage à s'exprimer en langue cible, mais aussi à s'interroger sur leur propre amélioration linguistique. Selon elle, il est plus compliqué d'en arriver là en classe étant donné que les élèves auront davantage le réflexe de s'adresser à leurs camarades en L1.

En théorie, elle considère que le français ne doit pas avoir sa place et que le cours doit se dérouler entièrement en anglais. Bien qu'elle soit consciente que la barrière de la langue entrave le processus de compréhension, Lucie essaie un maximum de les immerger en anglais. Pour les aider au mieux, elle leur demande s'ils comprennent bien, elle écrit des mots de vocabulaire au tableau, elle cherche avec eux dans le dictionnaire, elle les accompagne dans leurs apprentissages.

Lucie (p.180) : « [...] Donc on a beau leur dire les réponses, on a beau essayer de leur expliquer mais il y a une barrière de la langue quand même. À certains moments, ils ne comprennent pas. Surtout les plus petits, je parle surtout des plus petits [...] ».

Lucie (p.182) : « à un moment donné, on fait quand même des... Évidemment des petits efforts. On leur demande s'ils ont compris ou noté les mots de vocabulaire, on va essayer de les définir, on va chercher ça au dictionnaire. Mais en règle générale c'est comme si le cours était complètement en anglais et comme si c'était naturel ».

Le climat de classe

Soigner les premiers contacts avec les élèves et faire attention au non verbal contribue à inciter les élèves à s'exprimer et à faire des erreurs. Ainsi, Lucie essaie de les mettre le plus à l'aise possible en souriant et en se montrant ouverte aux réponses et aux avis des élèves. Aussi : remarquer que les tâches sont effectuées dans les temps et que l'apprentissage s'opère dans de bonnes conditions contribue à se montrer tolérante par rapport au bavardage pendant les activités (tout en essayant que les discussions soient en anglais) et à autoriser les élèves à « se relâcher ». Par ailleurs, elle se montre attentive à ce qui leur correspond le mieux en termes d'activités d'interaction.

5.2.4. Tableau récapitulatif des entretiens

| Thèmes | Pratiques/comportements de Lucas |
|-----------------------------|---|
| Les préparations | <ul style="list-style-type: none"> • Modifier le contenu de son enseignement pour le rendre plus difficile par rapport au programme. • Utiliser des ressources externes qui permettent de structurer les séquences. • Constaté le bon déroulement de certaines activités conduit à les réexploiter par la suite. • Créer des exercices parfaitement adaptés aux élèves et à leurs apprentissages. |
| Les activités d'interaction | <ul style="list-style-type: none"> • Faire intervenir un ami anglophone et laisser vivre les interactions sans intervenir pour les immerger dans un monde réel. • Faire interagir via des : « information gap activities », enregistrements, interviews par groupe, jeux de descriptions comme le « Time is up », projets comme le « time capsule » et des activités de coopération. |
| La place de l'erreur | <ul style="list-style-type: none"> • S'appuyer sur les erreurs des élèves pour construire les séquences d'apprentissage. • Sanctionner les erreurs (en particulier celles déjà abordées en classe) contribue à se sentir « impitoyable ». • Faire intervenir les autres élèves dans les corrections contribue à gérer les erreurs en classe. |
| Le recours à la L2 | <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de tolérance zéro vis-à-vis du français. |
| Le climat de classe | <ul style="list-style-type: none"> • Mettre les élèves le plus à l'aise possible pour installer le climat de classe et les inciter à parler. • Accorder de l'importance à la mise en confiance permet d'avancer dans les apprentissages. • Constaté les bénéfices lorsque les élèves interagissent en langue cible amène l'enseignant à se réjouir. |
| Thèmes | Pratiques/comportements d'Olivier |
| Les préparations | <ul style="list-style-type: none"> • Se baser sur le cours d'histoire donné en français pour construire les séquences de la section immersive. • Constaté un rythme d'apprentissage plus lent en comparaison au même cours donné en français. • Être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné. |
| Les activités d'interaction | <ul style="list-style-type: none"> • Mettre en place des activités telles que des jeux memory, des projets collectifs ou décrire des images oralement. • Éprouver des difficultés à percevoir l'efficacité des activités d'interaction et être mal à l'aise ou insensible vis-à-vis de celles-ci empêche de les mettre en place. • Se réjouir de l'effet libérateur de ces activités sur les élèves et de l'atmosphère plus vivante qu'elles créent. • Se sentir incapable de les mettre en place, éprouver des difficultés à se projeter dans ce type d'activité ou à fonctionner différemment empêche de mettre en place des activités d'interaction. |
| La place de l'erreur | <ul style="list-style-type: none"> • Être convaincu que l'erreur a sa place dans le processus d'apprentissage aide à inciter les élèves à parler en langue cible. En revanche, être agacé lorsque trop d'erreurs sont présentes empêche Olivier d'inciter les élèves à parler en anglais. • Être convaincu que l'erreur donne du sens au métier permet de se définir dans sa profession. |

| | |
|-----------------------------|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Être capable de faire preuve de tact lorsque l'élève commet un certain nombre d'erreurs. |
| Le recours à la L2 | <ul style="list-style-type: none"> • Faire preuve de tolérance zéro vis-à-vis du français, autrement dit à être « draconien ». • Ne pas savoir comment cadrer les interactions en français amène à se montrer strict vis-à-vis de son utilisation. • Utiliser un cahier de vocabulaire pour les traductions des concepts importants. |
| Le climat de classe | <ul style="list-style-type: none"> • Installer une atmosphère « relax, de confiance » permet de « dédramatiser » l'erreur. • Combiner le rire et l'exigence vis-à-vis du français permet d'installer le climat immersif. • Être de moins en moins draconien au fil de l'année scolaire contribue également à installer le climat immersif. • S'apercevoir que de moins en moins d'élève sont actifs oralement amène à se sentir impressionnant. |
| Thèmes | Pratiques/comportements de Lucie |
| Les préparations | <ul style="list-style-type: none"> • Travailler en relation avec la collègue qui donne la même discipline en français et s'inspirer de son travail. • Tenir compte de la dynamique de la classe permet de choisir une activité d'interaction. |
| Les activités d'interaction | <ul style="list-style-type: none"> • Faire interagir oralement via des travaux de groupes, des présentations orales ou encore via des questions/réponses. • Considérer que les élèves de 1^{ère} année ne sont pas capables de s'organiser dans un groupe de quatre ou cinq élèves. • Adapter le type de travail à mener au sein du groupe, car les « vrais travaux de recherches » sont plus compliqués. • Privilégier la démarche de recherche dans les activités d'interaction pour permettre aux élèves de mieux apprendre. • Inciter les élèves à communiquer en anglais pour leur donner des pistes de recherche, corriger directement les erreurs et les faire réfléchir tous en même temps. |
| La place de l'erreur | <ul style="list-style-type: none"> • Privilégier davantage la compréhension de la matière par rapport à la correction linguistique de l'anglais. • Conscientiser les élèves en sanctionnant les erreurs mais pas de manière trop sévère. • Renvoyer la réflexion à l'ensemble du groupe ou interpeller l'élève sur le moment même pour le corriger. • Insister de manière groupale sur les erreurs commises par un grand nombre d'élèves. • Accorder de l'importance au processus de recherche en cas d'erreur de contenu. • Percevoir un manque de ressources, d'expérience et de temps empêche Lucie de créer des séquences en fonction des erreurs des élèves. |
| Le recours à la L2 | <ul style="list-style-type: none"> • Relativiser en voyant les élèves parler en français empêche de recourir à la sanction de la note. • Être convaincue que partager une langue première commune contribue à freiner l'apprentissage d'une seconde langue. • Considérer que le français ne doit pas avoir sa place en théorie et que le cours doit se dérouler entièrement en anglais |
| Le climat de classe | <ul style="list-style-type: none"> • Soigner les premiers contacts avec les élèves et faire attention au non verbal pour inciter les élèves à s'exprimer. • Se montrer tolérante par rapport au bavardage pendant les travaux de groupe et autoriser les élèves à « se relâcher » si les conditions d'apprentissage sont jugées satisfaisantes. |

6. Interprétation des résultats et discussion

6.1. Interprétation des observations

6.1.1. Les interventions des enseignants et des élèves

Les interventions des enseignants prédominent largement lors des leçons, quelle que soit la discipline concernée. Les enseignants détiennent donc la parole. Parmi ces interventions, les sollicitations (questions ouvertes et fermées) sont les plus nombreuses dans les deux cas. En ce qui concerne les feedbacks des enseignants, la sous-catégorie relative au développement est celle qui prédomine : ils sont souvent amenés à clarifier, résumer et structurer. Les interventions des élèves ont, quant à elles, la même importance dans les interactions totales, et ce sont les questions spontanées qui se dégagent le plus.

La place prépondérante des interventions de l'enseignant par rapport à celles des élèves avait été mise en évidence par Legrand-Gelber (1988, cité par Bressoux, 2002) qui constatait que le professeur détenait plus de deux tiers des interactions totales. Les chiffres observés dans le cadre de ce mémoire vont dans ce sens (entre 72% et 74% des interventions totales sont émises par les enseignant). Par ailleurs, Colomb (1987, cité par Bressoux, 2002) indiquait que les interactions de type questions/réponses représentaient la majorité des échanges entre les élèves et l'enseignant. Cette conclusion corrobore les résultats obtenus.

En ce qui concerne les interventions de l'enseignant, Legrand-Gelber (1988, cité par Bressoux, 2002) a mis en avant que poser des questions, donner des informations, des réponses, des ordres ou encore évaluer étaient les comportements les plus observés, et qu'ils étaient équitablement répartis au sein des leçons. Nos résultats, par contre, indiquent un déséquilibre puisque les sollicitations (poser des questions) sont beaucoup plus utilisées que les autres interventions.

Au niveau des interventions des élèves, ce même auteur a relevé qu'ils interagissent principalement pour répondre à l'enseignant. Nos observations ne vont pas dans ce sens puisque les questions spontanées sont les plus fréquentes.

6.1.2. Le bain linguistique et la place du français

Le bain de langue est constant dans les deux disciplines. En effet, les enseignants ne bifurquent quasiment jamais vers le français. Ils ne le font que pour répéter des termes employés par les élèves, afin de les interpeller et de leur rappeler le cadre immersif. Pour ce qui est du reste (expliquer, donner des consignes, répondre aux élèves, poser des questions, structurer la classe, contrôler la discipline et autres interventions), tout se fait en langue cible.

En ce qui concerne les élèves, quelques écarts en français sont observés, par exemple lorsqu'il s'agit d'apprendre de nouveaux mots ou une nouvelle matière. Ils sont instantanément repris par les enseignants qui ne laissent rien passer et traduisent aussitôt. Tantôt, ils utilisent l'humour et prennent un accent français quelques instants, pour faire réagir les élèves, tantôt ils se montrent plus sévères et rappellent sans attendre le contexte. Néanmoins, aucune sanction n'a été observée.

Moore (2001), Baker (2014) et Xanthou (2011) accordent un statut privilégié à la langue maternelle dans le contexte immersif. Selon eux, la L1 joue un rôle non négligeable dans l'apprentissage de la L2 et il convient de l'exploiter en tant qu'outil, stratégie ou aide facilitatrice. Baker (2014) considère même que l'utilisation de la langue maternelle serait importante pour construire du sens dans la langue cible. Moore (2001), quant à lui, insiste sur le renforcement des mécanismes d'apprentissage préexistants. Selon lui, la réflexion concernant le fonctionnement du langage et l'enrichissement des concepts d'une langue à l'autre seraient plus accessibles via l'intervention du français.

Les enseignants observés dans le cadre de ce projet ne laissent pas beaucoup de place au français, que ce soit dans leur propre discours ou dans celui des élèves. Le cadre immersif et ses exigences linguistiques les incitent à se montrer exigeants vis-à-vis du français. Les professeurs ne semblent pas adhérer à la pédagogie de l'alternance défendue par Moore (2001). Le contexte définit les règles et les enseignants s'y tiennent rigoureusement.

Selon Moore (2012), les réactions des enseignants diffèrent quant au recours à la L1 : certains tolèrent cette utilisation et d'autres la contestent inévitablement. Nos observations vont plutôt dans le sens d'une réticence assez flagrante à l'utilisation de la L1. Les raisons qui sous-tendent le choix d'autoriser la L1 sont parfois floues, mais l'auteur souligne tout de même que les enseignants qui font ce choix savent à quel point la langue maternelle peut représenter un outil d'appropriation de la L2. Dans le cadre de notre étude, la réaction la plus fréquente est le rappel

du contexte ou la traduction immédiate du terme ou de l'expression en langue cible. La tolérance ou l'exploitation de cette émergence de la L1 sont peu pratiquées. Ce qui nous amène à émettre l'hypothèse selon laquelle les enseignants ne sont peut-être pas ou peu conscients des avantages cognitifs que peut apporter le recours à la L1.

Baker (2014) prône une certaine souplesse vis-à-vis de la langue maternelle. Notamment, du côté de l'enseignant qui pourrait aisément passer à l'autre langue, quelques instants. Cela lui permettrait de réaffirmer une idée, de s'assurer de la compréhension des élèves, d'insister sur une notion ou même de pouvoir comparer et contraster les deux langues entre elles. Cette prise de position ne cadre pas avec la pratique que nous avons pu observer, car la quasi-totalité des interventions des enseignants ont été réalisées en langue cible.

6.1.3. Le climat de classe

Quatre dimensions ont été particulièrement observées :

- le respect : contact visuel permanent, langage respectueux ;
- les émotions positives : sourires, enthousiasme ;
- la relation : proximité physique, affinités et conversations sociales ;
- la communication positive : conseils et encouragements via des attentes positives. Utilisation du verbal et du non verbal pour capter l'attention des élèves ou les inciter à communiquer.

En ce qui concerne les sous-dimensions les moins observées, nous pouvons relever :

- l'expression des élèves : ceux-ci n'ont pas l'occasion d'émettre des idées et n'ont pratiquement aucune influence sur le déroulement des événements en classe ;
- le soutien à l'autonomie : la plupart des choix sont faits par les enseignants ; aucune responsabilité n'est donnée aux élèves ;
- les sujets des séquences : les activités sont peu orientées en fonction des réalités vécues ou des intérêts des élèves.

Yazid (2011) a évoqué des éléments centraux et déterminants dans le comportement verbal et non verbal de l'enseignant, afin de capter et garder l'attention des étudiants, tels que le contact visuel, les sourires, la posture, les déplacements dans la classe, le ton employé, les gestes adaptés et l'expression du visage. Ces attitudes peuvent aussi favoriser la participation des élèves, selon l'auteure. Elle souligne également l'importance, pour l'enseignant, de se montrer décontracté et expressif.

La grande majorité de ces comportements relatés par Yazid (2011) ont été constatés en classe lors de notre passage sur le terrain. Par contre, nous remarquons qu'une dimension relative à la relation entre élèves et enseignants n'est pas présente chez Yazid (2011), mais bien dans nos observations. Celle-ci concerne les affinités et les conversations sociales.

Les trois dimensions les moins présentes dans nos observations (l'expression des élèves, le soutien à l'autonomie et les sujets des séquences) sont cependant jugées utiles dans la littérature scientifique. Par exemple Xanthou (2011) et Casal Madinabeitia (2007) insistent sur les activités qui ont du sens pour les élèves. Nous en déduisons l'intérêt qu'il y aurait à fonctionner avec des activités qui auraient du sens pour les élèves, comme par exemple des activités en lien avec leur réalité, leurs préoccupations ou leurs besoins.

D'autre part, Hasan (2006) soutient l'importance de traiter les réponses des élèves comme des contributions non négligeables et estime que les élèves devraient avoir un rôle actif en classe. Ainsi, selon l'auteur, il serait question pour les enseignants d'être un peu plus en retrait, de ne pas être les seuls à amener de l'information et de favoriser une coopération. Or, ce n'est pas ce qu'on observe, étant donné que l'enseignant occupe la place principale dans les interactions. Les élèves ne peuvent pas jouer un rôle actif puisqu'aucune opportunité ne leur est donnée de prendre le contrôle et d'endosser des responsabilités. Par conséquent, les élèves ne contribuent pas à orienter le déroulement de la leçon, ni à apporter du contenu.

6.1.4. Les activités d'interaction

Nous remarquons que la forme d'interaction la plus fréquente est la sollicitation questions/réponses. En guise de support, les enseignants utilisent des compréhensions à l'audition, comme des pistes audios ou des documentaires. Ces supports et leurs contenus servent de base à la discussion entre élèves et enseignants. Ils sont également utilisés pour introduire une nouvelle thématique ou de nouveaux mots de vocabulaire. Les deux enseignants ont également mis en place des activités par groupes de deux où les élèves sont amenés à se poser des questions mutuellement ou encore à s'entraider. Soulignons que le cours d'anglais a aussi recours à des activités plus ludiques comme le jeu.

Hasan (2006) a constaté que la plupart du temps, les interactions questions/réponses faisaient partie des pratiques les plus utilisées par les enseignants. Nos observations suivent ainsi ce constat. Baker (2014) préconisait l'utilisation de matériel pédagogique comme l'audio-visuel par exemple et c'est précisément ce qu'on retrouve dans les pratiques enseignantes observées.

Selon Calvé (1993, cité par Gajo, 2001), les thèmes abordés lors des activités devraient être en lien avec le vécu, les intérêts et les talents des élèves. Dès lors, aucune activité d'interaction spécifique ne serait proscrite ou encouragée, ce qui compte c'est qu'elle soit en phase avec la caractéristique précédente. Si nous faisons le lien avec ce qui a été observé, nous constatons que lors du cours d'anglais, l'enseignant a pris soin d'organiser une activité ludique appréciée par les élèves avec des personnages fictifs connus des apprenants. Nous considérons que cette démarche est en adéquation avec la pensée de l'auteur, car l'enseignant a délibérément mis en place une activité qui plaît aux élèves et qui fait intervenir des éléments issus de la vie extérieure à l'école. En outre, les jeux sont recommandés par Richards (2006) pour inciter à l'expression.

Richards (2006) met encore en évidence toute une série d'activités d'interaction, dont les travaux de groupe à deux ou plus qui permettent notamment aux élèves d'apprendre autrement qu'en écoutant l'enseignant, d'utiliser davantage la langue cible et d'accroître la motivation. Cette pratique est observée sur le terrain. Richards (2006) pointe également les activités où les élèves s'engagent dans la recherche d'informations qu'ils ne possèdent pas. Selon cet auteur, plusieurs tâches peuvent répondre à ce principe, dont les interviews entre élèves. Nos observations du cours d'anglais étayaient cette pratique.

6.1.5. Les erreurs

Les enseignants mettent un point d'honneur à corriger les erreurs avec une certaine rapidité. Pour ce faire, plusieurs méthodes peuvent être utilisées. La plus courante est celle qui consiste à corriger l'élève en le reprenant avec la bonne alternative. Les enseignants avaient tendance à répéter l'erreur commise à voix haute de sorte à interpeller l'élève. Enfin, ils peuvent renvoyer directement l'erreur à l'ensemble de groupe et ainsi amener toute la classe à réfléchir.

Cependant, il faut savoir que nous avons relevé des spécificités propres à chaque enseignant. Par exemple, le professeur d'anglais a tendance à utiliser des bruits drôles pour indiquer que quelque chose ne va pas dans le discours de l'élève. Le professeur d'histoire, quant à lui, s'attarde davantage sur la compréhension des erreurs de contenus et leur source. Il passe d'ailleurs beaucoup de temps dans la correction du test de la leçon précédente.

Les auteurs sont unanimes : les erreurs sont bénéfiques pour l'élève et utiles à l'apprentissage (Beckman & Angela, 2008 ; Baker, 2014 ; Gajo, 2001). Loin d'être synonyme d'échec, les erreurs témoignent plutôt de ce que les élèves ont appris et compris, selon les auteurs. Une certaine tolérance est d'ailleurs recommandée (Richards, 2006). De plus, l'erreur constitue une occasion pour l'enseignant de rebondir en fournissant un feedback (Beckman & Angela, 2008). Ces auteurs soutiennent qu'il est nécessaire de créer un environnement dans lequel l'élève n'a pas peur de se lancer. Selon nous, la création de cet environnement passe notamment par la manière avec laquelle l'enseignant corrigera les inexactitudes, ce qui incitera ou non l'élève à s'exprimer.

Dans ces sources théoriques, nous retrouvons déjà des cohérences avec ce qui a été observé. Par exemple, nous pensons que grimacer ou émettre des bruits drôles est une alternative pour dédramatiser les erreurs et leur faire comprendre en douceur que quelque chose ne va pas. L'enseignant crée ainsi un environnement qui incitera les élèves à faire et refaire des erreurs tout en enlevant leur caractère grave.

Baker (2014) indique qu'il ne s'agit pas de systématiquement corriger chaque tentative, ce qui serait contre-productif. Cette pensée est confirmée par Fontaine (2015) qui affirme lui aussi qu'il n'est pas recommandé de corriger phrase par phrase ou erreur par erreur. Il met en exergue qu'il est plus intéressant de corriger à la fin plutôt qu'au moment même de l'activité. De manière générale, nous avons constaté que les enseignants attendaient que les élèves finissent leur phrase ou leur question avant de procéder au feedback. Plus rarement, certaines erreurs ont

été traitées immédiatement avec interruption. Or, un des dangers identifiés par Gajo (2001) dans la correction est l'interruption du discours, et par conséquent de l'interlocuteur.

Calvé (1988, cité par Gajo, 2001) mentionne qu'il est pertinent d'éviter la correction en écho qui vise à reprendre une erreur précise en répétant le discours correct haut et fort devant toute la classe. Or, dans nos observations, cette pratique est la plus couramment utilisée pour gérer les erreurs. Ce même auteur soutient également l'idée d'aller à la source et de ne pas s'en tenir à ce qu'on voit en surface. C'est ce qu'a fait l'enseignant du cours d'histoire, nous en prenant le temps d'examiner les pistes qui expliqueraient les erreurs de contenu (est-ce la préparation ? La méthode de travail ? Le manque de concentration ? La mauvaise compréhension des consignes ?).

Le tact apparaît comme un élément nécessaire pour corriger le discours (Calvé, 1988 cité par Gajo, 2001). En effet, selon cet auteur, la correction ne devrait pas être humiliante. Or, nous avons relevé une situation qui n'est pas en adéquation avec ce point de vue : « is that a question ? That's no question! We're in January and you're still asking questions like this, in that way, come on! ».

6.2. Interprétation des entretiens

6.2.1. Les préparations

Les professeurs de l'immersion se voient contraints de suivre les programmes mis en place pour leur discipline dans l'enseignement traditionnel, étant donné qu'il n'existe pas de programme propre à l'immersion linguistique. Des adaptations sont alors nécessaires. Par exemple, Lucas, dans son cours d'anglais, constate un décalage entre le niveau réel des élèves et la matière prévue au sein du programme, étant donné que les élèves fréquentaient déjà une école immersive en primaire. Il adapte dès lors le contenu pour le rendre plus complexe. Aussi, lorsqu'il prépare ses leçons, Lucas crée lui-même des exercices ou des activités en phase avec le niveau des élèves.

Baker (2014) souligne un des défis de l'enseignant : cerner correctement le niveau des élèves et s'adapter à celui-ci, afin de rendre le langage accessible et compréhensible, mais aussi proposer un discours qui soit légèrement au-dessus des capacités de maîtrise de l'élève. La pratique décrite par l'enseignant rejoint en partie cette pensée scientifique. Nous constatons que Lucas prend soin de cerner le niveau de ses élèves et s'y adapte en créant lui-même des supports ou exercices. Par contre, les adaptations qu'il propose sont en adéquation avec le niveau des élèves et non légèrement plus avancées, comme le préconise Baker (2014). La pensée de Baker (2014) s'aligne sur celle de Vygotsky (1978) qui concerne la zone proximale de développement. Le point commun entre les deux théories est qu'on se situe au-delà de ce que l'élève maîtrise déjà tout en essayant de tendre vers ce que l'élève peut faire et comprendre grâce à l'enseignant et son assistance ou ses supports.

Lucie, quant à elle, traduit et exploite les ressources que sa collègue (qui enseigne le même cours en L1) met à sa disposition pour le cours d'immersion. Elle remarque une certaine facilité de transfert, car les supports de l'un peuvent parfaitement être réexploités pour le cours de l'autre, même si la langue n'est pas la même. Olivier, lui aussi se base sur le contenu délivré dans l'enseignement traditionnel, mais constate des particularités liées à l'apprentissage d'une matière via une autre langue que la langue maternelle : un rythme plus lent et une compréhension moins aisée.

Nous avons déjà évoqué cette absence de programme officiel spécifique à l'immersion dans la revue de littérature, notamment en parcourant le décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique (2007). Les enseignants vivent des difficultés de terrain, qui ne sont pas prises en

considération dans le programme traditionnel. Par exemple, un rythme plus lent et une compréhension moins aisée. Baker (2014) a également identifié ces difficultés et s'est penché sur les caractéristiques du discours de l'enseignant en immersion. Celles-ci pourraient expliquer une partie du problème, selon nous. Les propos du professeur sont délibérément simplifiés, répétitifs, plus lents et contenant des reformulations. L'auteur ajoute que l'apprenant prend également plus de temps pour traiter les informations. Dans ces conditions, il est dès lors logique qu'Olivier constate un rythme différent par rapport à l'enseignement traditionnel. Peut-être serait-il pertinent que les enseignants prennent du recul par rapport au programme traditionnel, connaissant toutes les spécificités de l'éducation bilingue.

Différents facteurs interviennent dans le choix des activités. Par exemple : la dynamique de la classe (c'est-à-dire : à quoi les élèves sont-ils le plus réceptifs ?) ou encore le bon déroulement d'une activité précédemment mise en place. Les enseignants prennent donc en considération des caractéristiques qui sont liées aux élèves et à leur vécu pour prendre une décision.

Simons (2018) a identifié plusieurs paramètres d'une situation d'enseignement dont la classe et ses caractéristiques. Les intérêts des élèves étaient un des éléments à prendre en considération. En choisissant des activités susceptibles de plaire aux élèves, Lucie est en cohérence avec Simons (2018). En revanche, le bon déroulement de l'activité n'est pas cité par l'auteur.

6.2.2. Le bain linguistique et la place du français

Deux des trois enseignants appliquent la tolérance zéro et la sanction vis-à-vis du français. Ceux-ci sont intimement convaincus que les élèves ont besoin de ces mesures strictes et contraignantes, notamment pour installer les bonnes habitudes pour la suite de leur parcours scolaire en immersion. Ils justifient cette pratique par le contexte immersif qui impose inévitablement aux élèves et au professeur de parler uniquement en L2. Cependant des exceptions sont soulignées par les enseignants, comme le cahier de vocabulaire. Olivier avoue qu'il ne voit pas très bien comment il pourrait cadrer les interactions en français sans tomber dans l'excès.

Ces résultats issus des entretiens rejoignent ce qui a été observé sur le terrain. Le français est quasiment banni des leçons et les pratiques pédagogiques vis-à-vis de la L1 entrent ainsi en contradiction avec la didactique de l'alternance prônée par Moore (2001) et la souplesse recommandée par Baker (2014). Une nuance supplémentaire est révélée grâce aux entretiens : les élèves auraient besoin de ces mesures strictes dès la première année. Les enseignants sont

convaincus de l'utilité et de l'efficacité de ces mesures. De plus, la sanction est appliquée. Selon Baker (2014), il serait pertinent d'apprendre à faire la séparation des deux langues, sans pour autant imposer des punitions. Nous observons donc une contradiction entre le discours des enseignants et la littérature scientifique.

Olivier soulève un point intéressant lorsqu'il indique qu'il ne voit pas comment il pourrait cadrer les interactions en français dans l'immersion. Le phénomène du « translanguaging » décrit par Baker (2014) était une première piste, mais selon l'auteur, cette pratique est moins recommandée en début d'apprentissage. En effet, les langues ne seraient pas suffisamment développées à ce stade. Dès lors, une autre idée du même auteur est venue nous éclairer : celle de séparer clairement les deux langues au début de l'éducation bilingue (un jour la L1 et le lendemain la L2) et ainsi donner le même temps d'instruction aux deux langues. Cette piste de solution nous paraît plus adéquate.

De plus, Moore (2001) avance l'idée qu'il serait intéressant d'exploiter ce qui est déjà là, de sorte à inciter l'élève à mener une réflexion sur le langage et son fonctionnement. Cette démarche permettrait de renforcer les stratégies d'apprentissage déjà présentes et permettrait également le transfert (Moore, 2001). Nous en déduisons qu'il serait intéressant d'autoriser la L1 pour des moments de réflexion, par exemple afin de mettre en évidence les ressemblances ou les divergences entre les langues. L'idée n'est pas d'autoriser les bavardages en L1, selon nous. L'utilisation du cahier de vocabulaire est une première étape dans cette voie, mais cette pratique pourrait être davantage exploitée pour ce type de raisonnement.

Lucie, quant à elle, se dit plus tolérante vis-à-vis du français et de la sanction. Elle se rend compte que les interférences ne sont pas volontaires et qu'il est difficile à la fois pour les élèves et pour elle-même de passer d'une langue à l'autre. La note sera ainsi son dernier recours, à moins que les élèves ne se montrent expressément peu coopératifs. De plus, malgré la barrière de la langue, elle donne l'entièreté de son enseignement en L2

Lucie se rapproche un peu plus des auteurs scientifiques comme Baker (2014), Moore (2001) et Xanthou (2011). Cependant, bien qu'indulgente avec le français, elle ne relève pas les nombreux avantages cognitifs cités précédemment par ces auteurs.

Ensuite, Baker (2014) met en évidence que les enseignants pourraient repasser en L1 pour différentes raisons (réaffirmer une idée, assurer la compréhension des élèves...). Aussi, Baker (2001 et 2014) insiste sur la séparation des langues dans l'instruction : il serait préférable en

tant qu'enseignant de ne pas mixer les langues, au risque de voir l'élève attendre les explications dans sa langue la plus forte. Par conséquent, nous en déduisons que le français peut être utilisé par l'enseignant mais pas pour n'importe quelle intervention. Ceci est une piste qui pourrait aussi répondre au questionnement d'Olivier concernant la gestion des interactions en L1.

6.2.3. Le climat de classe

Les enseignants se montrent attentifs au climat de classe et aux contacts humains : ils sourient, font des blagues, donnent des surnoms aux élèves, partagent des informations personnelles, contribuent ou initient des conversations sociales, soignent les premiers contacts, se montrent ouverts aux réponses et aux avis des élèves, essaient de « dédramatiser » l'erreur (terme employé par Olivier). Autrement dit, ils tentent de mettre l'élève le plus à l'aise possible. Ces pratiques sont aussi utilisées pour inciter les apprenants à oser communiquer en langue cible.

Les liens que nous avons réalisés entre la littérature scientifique et les observations peuvent être réutilisés dans le cadre des entretiens, car beaucoup de similitudes sont relevées. Yazid (2011) a mis en évidence toute une série de comportements qui permettent d'installer le climat de classe, et bon nombre d'entre eux se retrouvent à la fois dans les observations et dans les entretiens.

Concernant cette idée de « dédramatiser » l'erreur, Beckman & Angela (2008) ont également constaté qu'il est nécessaire de créer un environnement dans lequel l'élève peut oser s'exprimer sans crainte, et nous pensons que c'est notamment via ce genre de pratique que les enseignants peuvent y parvenir. En amont de toute activité, il s'agit pour les enseignants de les inciter à parler sans avoir peur de la faute, de les « délier » comme a dit Olivier lors de son entretien.

Lucas ajoute que les élèves qui parlent peu avancent moins vite. Ce constat est en lien avec ce qui a été énoncé par Baker (2001) et Swain (1985, 1986, cité par Baker, 2001) qui défendaient l'engagement actif de l'élève dans des pratiques orales. Selon ces auteurs, celui-ci permettrait l'amélioration des compétences langagières telles que la grammaire, la syntaxe ou encore la communication de sens. Le climat de classe et les attitudes de l'enseignant peuvent aider à débloquent ces élèves. Hasan (2006) confirme que les attitudes de l'enseignant ont des effets sur l'élève, son apprentissage et ses productions.

Olivier essaie de combiner le rire et l'exigence vis-à-vis du français. Il se montre également de moins en moins « draconien » au fil de l'année. Il n'empêche qu'il se sent parfois impressionnant aux yeux des élèves, notamment à cause de ses exigences par rapport à la langue maternelle et de sa manière d'être en classe.

Hasan (2006) soutient qu'il est important d'examiner les caractéristiques des attitudes de l'enseignant pour ensuite se pencher sur les effets que celles-ci ont sur l'élève, son apprentissage et ses productions. Nous pouvons penser que si l'enseignant se dit impressionnant à cause de ses mesures draconiennes et de sa façon d'être, cela a des répercussions sur le climat de classe et les attitudes des élèves qui osent moins.

6.2.4. Les activités d'interaction

Les entretiens menés nous ont permis de constater que, selon les convictions et les perceptions des enseignants, les activités mises en place peuvent différer. Lucas, qui accorde beaucoup d'importance aux conversations naturelles, privilégie des activités qui font intervenir des personnes natives en anglais, ou a tendance à laisser parler les élèves entre eux sans intervenir lorsqu'ils travaillent en groupe. Au-delà de ces activités, il a aussi recours à des interviews entre les élèves, des jeux, des exercices de coopération ou des « information gap activities ».

Baker (2014), dans les limites de l'éducation bilingue, souligne qu'il y a peu d'échange en dehors du contexte de classe, c'est-à-dire autre qu'avec l'enseignant et les autres élèves. Manifestement, un manque de relation avec des natifs de la L2 et avec un contexte plus réel est observé par l'auteur. Grâce à l'intervention d'un ami anglophone en classe, Lucas donne ainsi l'opportunité aux élèves de se rapprocher d'interactions plus réelles et s'éloigne de cette limite. Aussi, les « information gap activities » et les interviews sont des pratiques particulièrement recommandées par Richards (2006), car elles incitent à la recherche d'informations. Ensuite, Simons (2018) privilégie les activités ludiques pour les élèves les plus jeunes. Lucas est donc cohérent avec les propos de cet auteur.

Lucie, pour sa part, privilégie des activités de recherche où les élèves sont amenés à travailler par groupe de deux sur des exercices. Cette démarche de recherche fait sens à ses yeux. Elle la conçoit comme positivement intéressante pour l'apprentissage.

Cette pratique est en accord avec les propos de Richards (2006) qui indique tout l'intérêt des travaux groupaux, et mentionne également cette dimension de recherche dans les activités d'interaction de manière générale. Même si les élèves ne vont pas se poser mutuellement des

questions, ils devront malgré tout communiquer en langue cible ensemble pour trouver les informations de contenu demandées. Lucie fait également interagir les élèves via des sollicitations de type questions/réponses, ce qui confirme de nouveau les propos de Hasan (2006) qui avait aussi constaté que les interactions questions/réponses faisaient partie des pratiques utilisées fréquemment par les enseignants.

Olivier se distingue de ses collègues, car il ne conçoit pas l'utilité de certaines activités d'interaction (comme les jeux, les activités collectives,...), bien qu'il constate une autre dynamique lorsqu'il les met en place. Il essaie parfois des jeux de mémorisation, des activités collectives avec des échanges d'informations entre les élèves ou des descriptions via des supports visuels. D'autre part, de mauvaises consignes et/ou une mauvaise anticipation de la difficulté peuvent entraver le bon fonctionnement des activités.

Concernant plus spécifiquement l'utilité de supports visuels, (Baker, 2014) préconisait le recours à ce type de matériel pédagogique dans le contexte immersif. Par conséquent, cette pratique est en accord avec l'auteur.

Olivier ne semble pas convaincu par l'efficacité des pratiques interactives, et pourtant des auteurs comme Baker (2001) ou Swain (1985, 1986, cité par Baker, 2001) se sont longuement attardés sur l'hypothèse selon laquelle l'élève doit être engagé dans la pratique orale. Celle-ci semble être essentielle pour permettre à la compétence orale de se développer, selon les auteurs. Dans ces conditions, Baker (2001) soutient que l'enseignant a pour rôle de fournir un maximum d'opportunités de parler la langue cible. Se limiter à l'input de l'enseignant est un danger identifié par ce même auteur.

6.2.5. Les erreurs

Deux points de vue s'opposent dans les discours des enseignants. D'un côté, nous avons Lucas qui pénalise avec une certaine sévérité les erreurs linguistiques dont le contenu a déjà été abordé. De l'autre, nous retrouvons Lucie qui privilégie davantage la compréhension de la matière au détriment de la correction linguistique systématique. L'exactitude des propos serait, dans certaines disciplines, une des exigences alors que dans d'autres, l'idée serait d'adopter une posture moins sévère vis-à-vis des erreurs.

En ce qui concerne le cours d'anglais, le discours de l'enseignant est en lien avec les observations effectuées. Ses propos entrent en contradiction avec les idées de Beckman et Angela (2008), Baker (2014) et Gajo (2001) qui indiquent que l'erreur serait fondamentale dans

le processus d'apprentissage et qu'il conviendrait de lui laisser de la place. En effet, Lucas souhaite avant tout que les élèves « s'expriment correctement, sinon on se retrouve vite dans un endroit où [...] c'est de l'anglais de quelqu'un qui a bu quatre verres... » (extrait de l'entretien de Lucas). Au contraire, Lucie suit les recommandations de Richards (2006) qui prône une certaine tolérance vis-à-vis des erreurs, car elle met davantage l'accent sur la compréhension de la matière et non sur la correction. Baker (2014) est aussi d'avis qu'au début de l'apprentissage, l'accent est mis davantage sur le contenu et non sur la forme du langage.

Olivier se situe entre ces deux extrêmes. Il est convaincu que l'erreur a sa place dans le processus d'apprentissage, mais une certaine limite est perceptible dans son discours. Par exemple, si les élèves produisent plus de fautes que de mots, il est peu probable qu'il continue à les encourager à communiquer.

En théorie, il s'accorde avec les auteurs précédemment cités (Beckman & Angela, 2008 ; Baker, 2014 et Gajo, 2001) mais en pratique, il se rend compte que la réalité est parfois compliquée avec certains élèves.

Néanmoins, une pensée commune semble se dégager : les erreurs doivent être corrigées avec tact. Il ne s'agit pas de « casser » les élèves lorsqu'ils font des erreurs (terme employé par Lucas). Ensuite, plusieurs enseignants donnent la parole au reste de la classe lorsqu'un élève fait une faute.

Le tact apparaît effectivement chez Calvé (1988, cité par Gajo, 2001) comme un élément à ne pas négliger pour corriger le discours.

Lucie apporte une idée qui n'est pas présente chez les autres enseignants : celle d'inciter les élèves à recourir à un processus de recherche, afin de trouver les réponses à leurs questions.

Cette pratique est en adéquation avec la pensée de Calvé (1992, cité par Gajo, 2001) qui soutient que le rôle de l'enseignant est de pousser l'élève à trouver lui-même ses erreurs et à se corriger, pour un lien plus efficace entre apprentissage et correction. Par ailleurs, les enseignants ont le réflexe de corriger eux-mêmes oralement lorsqu'ils entendent une erreur. Ceci entre en contradiction avec ce même auteur qui prône l'autocorrection au détriment de l'hétérocorrection.

7. Conclusion

Notre questionnement initial concerne la gestion des interactions en langue cible dans l'enseignement bilingue en première année secondaire. Il s'agit plus spécifiquement d'identifier le type d'activité mis en place pour favoriser les interactions ainsi que la place laissée à l'erreur et à la langue maternelle au sein de ces interactions. Pour mener à bien cette recherche, plusieurs hypothèses ont été émises.

Premièrement, **l'enseignant crée un contexte d'apprentissage stimulant et incitant à la confiance pour les interactions orales.** Cette hypothèse est confirmée par les données récoltées dans les observations et les entretiens. En effet, selon Yazid (2011), les comportements émis par les enseignants observés incitent les élèves à oser prendre la parole (gestes, sourires, déplacements, proximité, contact visuel...). Parallèlement, les enseignants essaient de s'impliquer un maximum dans la relation avec les élèves (blagues, surnoms, conversations plus personnelles, ouverture d'esprit, écoute...), ce qui impacte aussi les attitudes de ceux-ci lors des interactions orales (Hasan, 2006). Nous mettons également en évidence le sentiment plus particulier d'Olivier qui parfois se considère impressionnant aux yeux des élèves, ce qui a ses conséquences sur le climat de classe et les interventions des élèves (Hasan, 2006). Ensuite, les opportunités de parler la langue cible sont multiples et variées : elles sont tantôt basées sur des supports, tantôt basées sur des activités plus spécifiques en petits groupes ou collectives.

Deuxièmement, **le professeur met en place des activités qui ont du sens pour les élèves et qui sont recommandées par les auteurs.** Cette hypothèse est partiellement confirmée. Nous constatons que, malgré le fait que les enseignants se basent principalement sur le programme de l'enseignement traditionnel, ils essaient de tenir compte de leur public d'immersion et de ce qui pourrait les intéresser. Néanmoins, les enseignants pourraient davantage proposer des activités ayant du sens pour les élèves, comme par exemple des activités en lien avec leur réalité vécue au quotidien, leurs intérêts ou leurs besoins (Calvé, 1993, cité par Gajo, 2001). Ensuite, la démarche de recherche est un processus valorisé par Richards (2006) et les enseignants. En effet, ceux-ci mettent en place des activités où les élèves sont amenés à chercher des informations par deux via des supports ou en communiquant les uns avec les autres. Nous constatons qu'ils ont recours à des exercices qui se retrouvent dans la littérature scientifique : les travaux de groupes, les interviews, les « information gap activities » et les jeux (Richards, 2006 ; Simons, 2018). Les sollicitations de type questions/réponses sont aussi fréquemment

utilisées lors des leçons par tous les enseignants, ce qui rejoint les résultats obtenus par Hasan (2006). Les supports (images, auditions, documentaires...) qui soutiennent et permettent les échanges sont, par ailleurs, préconisés par Baker (2014).

Troisièmement, **il s'assure que le niveau soit légèrement supérieur au niveau de maîtrise actuel des élèves.** Cette hypothèse n'est pas confirmée. Cerner correctement le niveau des élèves et s'y adapter pour proposer quelque chose de légèrement supérieur (Baker, 2014), tant pour le discours que pour les activités, ne semble pas être aisé pour les enseignants. Nous illustrons ce constat avec différents exemples, notamment Lucas qui crée lui-même des supports et des exercices trop proches du niveau actuel des élèves, ou encore Oliver qui est à parfois à l'extrême et qui propose des activités trop complexes pour les élèves. Et pourtant, afin que les interactions soient bénéfiques et que se développent les connaissances initiales, les auteurs (Baker, 2014 ; Bange, 1996 & Vygotsky, 1978) soutiennent que l'enseignant semble être déterminant pour guider les élèves et les accompagner de façon stratégique. Il y parvient en proposant un niveau ni trop simple, ni trop complexe, mais compréhensible malgré tout.

Quatrièmement, **l'enseignant autorise les recours à la langue maternelle lors des activités d'interaction et de ce fait perçoit la L1 comme un outil pour la construction des apprentissages.** Les données récoltées ne vont pas dans ce sens. Nous avons constaté que les enseignants ont une vision du contexte très précise et très hostile vis-à-vis du français. Ainsi, les élèves sont sanctionnés par une note dans le journal de classe et les enseignants ne prononcent quasiment aucun mot en L1. Nous sommes ainsi fort éloignés de la souplesse décrite par Baker (2014). Les enseignants qui ont participé à cette étude considèrent peut-être que l'exposition longue et intense à la langue cible est une des caractéristiques indéfectibles de l'immersion linguistique tout comme Abdelilah-Bauer (2015) l'avait mentionné. Cependant, nous nuancions, car un bain linguistique constant ne signifie peut-être pas que le français devrait être réprimandé ou expulsé des cours en immersion. En effet, au vu des nombreux avantages cognitifs cités par les auteurs (Moore, 2001 ; Baker, 2014 ; Xanthou, 2011), ceux-ci soutiennent qu'il serait intéressant de laisser entrer la L1 à certains moments, pour certaines interventions clés (faire les liens entre les deux langues, insister sur une idée, assurer la compréhension...). Le cahier de vocabulaire est, selon nous, une première étape dans cette direction. Les réactions observées nous font dire qu'ils ne sont peut-être pas conscients des bénéfices relatifs à l'utilisation de la L1. En outre, laisser place à celle-ci risque de changer leurs habitudes. L'exception symbolisée par Lucie, qui se montre tolérante vis-à-vis du français, est notable

selon nous. Cependant, les raisons qui sous-tendent ce comportement ne reflètent pas celles que nous avons énoncées.

Enfin, l'enseignant laisse une place non négligeable à l'erreur dans les productions orales et fournit un retour constructif. Cette hypothèse est partiellement confirmée. Beckman & Angela (2008), Baker (2014) et Gajo (2001) s'accordent pour soutenir l'importance et l'utilité des erreurs. Cependant, dans la plupart des cas, celles-ci sont très rapidement rectifiées par les enseignants, qui délivrent eux-mêmes l'alternative correcte oralement. Cette façon de procéder nous laisse penser qu'elles n'ont pas énormément de place. Notons tout de même que la correction orale directe n'est pas le seul moyen utilisé par les enseignants. Ils peuvent également grimacer, faire rire ou inviter le reste du groupe à intervenir pour gérer les erreurs. Les deux premières méthodes (grimacer et faire rire) sont des pratiques qui permettraient de créer l'environnement dont parle Beckman et Angela (2008), c'est-à-dire un environnement dans lequel l'élève n'a pas peur de se lancer. Corriger avec tact est également une idée qui apparaît dans le discours de Calvé (1988 cité par Gajo, 2001). Cette pratique fait l'unanimité parmi nos participants. Ensuite, exploiter les erreurs en allant à la source des incompréhensions, comme le fait Olivier, est jugé pertinent par ce même auteur. Enfin, lorsque Lucie invite l'élève à réfléchir et à s'améliorer de lui-même, elle suit la pensée de Calvé (1992, cité par Gajo, 2001).

Nous en déduisons que la façon dont l'erreur est traitée lui donnera plus ou moins de place au sein du processus d'apprentissage. En effet, plus on fait réfléchir les élèves et plus on les incite à s'exprimer sans avoir peur de commettre des erreurs, plus elle aura un impact sur l'apprentissage. Néanmoins, nous constatons une certaine sévérité dans les propos des enseignants qui ne se montrent pas toujours tolérants. Dans ce cas, le retour peut s'avérer moins constructif pour les élèves.

8. Limites et perspectives

Une première limite pratique concerne l'échantillonnage. Nous avons choisi de nous limiter à une seule école secondaire d'immersion, mais pour une plus grande représentativité du phénomène de l'immersion, il aurait fallu inclure d'autres écoles dans le projet. Ceci aurait sans doute permis des résultats plus contrastés et des prises de vue plus diversifiées. Dès lors, généraliser les conclusions de ce projet est sans doute dangereux (Ajar, Dassa & Gougeon, 1983). Ces auteurs indiquent que derrière ces interrogations liées à la taille de l'échantillon se cache la question de la validité externe, celle-ci reflétant la généralisation des résultats qui elle-même est liée à la représentativité de l'échantillon. En effet, les caractéristiques du comportement humain sont variables dans le temps et dans l'espace et engendrent une grande variabilité au niveau de l'échantillon. Par conséquent, d'un échantillon à l'autre, nous n'aurons pas les mêmes résultats. (Ajar, Dassa & Gougeon, 1983).

La seconde limite est relative aux aménagements qui ont été nécessaires suite à l'annonce du confinement en lien avec la pandémie du COVID-19. Premièrement, il est à noter que deux heures d'observation n'ont pas pu être effectuées au total. Il s'agissait du cours de géographie avec Lucie. Par conséquent, nous manquons de données objectives pour cette discipline. L'entretien fut notre seule source d'informations et il a ainsi fallu cerner les pratiques pédagogiques dans un champ plus réduit et plus subjectif. Certaines informations manquent et auraient pu venir compléter les données de l'entretien, notamment la répartition des interactions entre les élèves et l'enseignant, les réactions relatives au climat de classe ou encore les propos adressés aux élèves en cas d'utilisation de la langue maternelle.

Deuxièmement, les mesures restrictives qui limitaient les contacts humains ont engendré des changements pour la passation des entretiens. Ceux-ci ont dû se dérouler à distance pour deux d'entre eux, et non en face à face. Ainsi, tous les participants n'ont pas été confrontés aux mêmes conditions pour l'entretien. Cette différence de contexte est un élément à prendre en considération, selon Lejeune (2019). Les conditions à distance ont impliqué un appel vidéo qui s'est révélé moins confortable, notamment à cause de la technologie qui a parfois failli et entraîné des ruptures dans les conversations ou encore à cause des interventions inattendues des autres personnes présentes dans la pièce au moment de l'entretien. Lejeune (2019), dans son syllabus concernant les méthodes de recherche qualitative, nous indique qu'il convient de trouver un lieu neutre, calme et propice à la discussion tout en évitant les interruptions. Nous constatons qu'il était parfois difficile d'avoir toute l'attention des participants étant donné que

l'environnement qui demandait parfois à l'intervenant de s'interrompre pour être attentif à l'entourage ou pour brancher le téléphone sur secteur par manque de batterie. Ensuite, mettre l'intervenant en confiance fait aussi partie des priorités lorsqu'on mène un entretien (Lejeune, 2019). Il était plus difficile d'y parvenir avec la distance et l'usage de la technologie qui rompait parfois le contact visuel ou perturbait le discours.

Dans une perspective future, il serait peut-être intéressant de se pencher sur la question de recherche initialement prévue que nous n'avons pas pu investiguer. Il s'agissait d'étendre les mêmes questionnements (concernant les activités d'interaction, le retour à la langue maternelle et la place de l'erreur) à d'autres années de l'enseignement secondaire. Il était question de s'interroger sur l'évolution de ces pratiques au fil du temps : en troisième et en cinquième secondaire. Des contrastes et/ou des ressemblances pourraient ainsi peut-être apparaître dans les pratiques relatives aux interactions orales.

9. Bibliographie

- Abdelilah-Bauer, B. (2015). *Le défi des enfants bilingues* (3^è éd.). Paris, France: La Découverte
- Ajar, D., Dassa, C. & Gougeon, H. (1983). L'échantillonnage et le problème de la validité externe de la recherche en éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, 9 (1), 3–21. <https://doi.org/10.7202/900396ar>
- Allen, J., Gregory, A., Mikami, A., Lun, J., Hamre, B., & Pianta, R. (2013). Observations of effective teacher-student interactions in secondary school classrooms: predicting student achievement with the classroom assessment scoring system. *Secondary School Psychology Review*, 42(1), 76-98.
- Arrêté de la Communauté française de Belgique du 5 mai 2004 relatif à l'organisation des examens menant à l'octroi du certificat de connaissance approfondie d'une langue en vue de l'enseignement de cours en langue d'immersion. (2004). *Moniteur belge*, 3 août, p.28935
- Baker, C. (2001). *Foundations of bilingual education and bilingualism*. Clevedon, England: Multilingual Matters.
- Baker, C. (2014). *A parents' and teachers' guide to bilingualism* (4^è éd.). Bristol, UK: Multilingual matters.
- Bange, P. (1996). Considérations sur le rôle de l'interaction dans l'acquisition d'une langue étrangère. *Les Carnets du Cediscor*, 4, 189-202. Retrieved from <http://journals.openedition.org/cediscor/443>
- Beckman, A. & Angela, R. (2008). Output Strategies for English-Language Learners: Theory to Practice. *The Reading Teacher*, 61(6), 472-482. doi: 10.1598/RT.61.6.4
- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. Paris, France : La Dispute.
- Bressoux, P. (2002). Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction. Retrieved from: <https://edutice.archives-ouvertes.fr/edutice-00000286/document>
- Casal Madinabeita, S. (2007). The integrated curriculum, CLIL and constructivism. *Volumen Monográfico*, 55-65. Retrieved from <https://pdfs.semanticscholar.org/59d7/a9f783310e4e715fc614d70d6f20b8651c8c.pdf>
- Comblain, A. (2020). *Psychologie du bilinguisme et du multilinguisme*, LOGO5008. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Comblain, A. & Rondal, J.A. (2001) *Apprendre les langues. Où, quand, comment ?* Sprimont : Mardaga.
- Comblain, A. & Rondal, J. A. (1992). Apprentissage précoce de l'anglais en contexte immersif scolaire : L'expérience liégeoise. *Etudes de Linguistique Appliquée*, (Numéro Spécial sur "L'enseignement des langues étrangères aux enfants : Expériences à grande échelle"), 89, 13-22.
- Crahay, M. & Dutrévis, M. (2010). *Psychologie des apprentissages scolaires*. Bruxelles : De Boeck. Collection : Ouvertures psychologiques.

- Décret relatif à l'enseignement en immersion linguistique : décret de la Communauté française du 11 mai 2007 (2007). *Moniteur belge*, 12 octobre, p.53143
- Décret portant des dispositions générales relatives à l'enseignement en langue d'immersion et diverses mesures en matière d'enseignement : décret de la Communauté française du 17 juillet 2003 (2003). *Moniteur belge*, 28 août, p.42148
- Dana-Gordon, C. (2013). *Bilinguisme et fonctions exécutives : une approche développementale* (Doctoral dissertation). Université de Bordeaux 2, France.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York : The New Press.
- Dessus, P. (2007). Systèmes d'observation de classes et prise en compte de la complexité des événements scolaires. *Carrefours de l'éducation*, 23(1), 103-117. doi: 10.3917/cdle.023.0103.
- Do Coyle (2007) Content and Language Integrated Learning: Towards a Connected Research Agenda for CLIL Pedagogies, *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10:5, 543-562, DOI: 10.2167/beb459.0
- De Ketele J.-M., & Roegiers X., (1996), *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observations, de questionnaires, d'interviews et d'études de documents. Méthodes en sciences humaines*. 3e édition, Paris : De Boeck Université.
- Dupont, V. (2018). *Analyse des processus d'enseignement, travaux pratiques*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *L'immersion linguistique dans l'enseignement secondaire*. Retrieved (mai 20, 2019) from <http://www.enseignement.be/index.php?page=23793>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *L'immersion linguistique dans le fondamental*. Retrieved (mai 22, 2019) from <http://www.enseignement.be/index.php?page=23801>
- Fédération Wallonie-Bruxelles. (n.d.). *Examens linguistiques pour enseigner ou travailler dans l'enseignement*. Retrieved (janvier 25, 2019) from <http://www.enseignement.be/index.php?page=27003>
- Flanders, N.A. (1964). *Interaction Analysis in the classroom : a manual for observers*. Michigan, USA : Ann Arbor, MI: School of Education, University of Michigan
- Fontaine, J-C. (2015). Le jeu de rôle et la simulation dans l'enseignement des langues étrangères. *Estudios de Lingüística Aplicada*, 0(1), 45-81. DOI: <https://doi.org/10.22201/enallt.01852647p.1981.1.13>
- Gajo, L. (2001). *Interaction, bilinguisme et interaction en classe*. Paris, France: Didier.
- Galés, N. L. (2011). *L'apprentissage des langues – une richesse pour un futur collectif*. Paris, France: Atlantica-Séguier.
- Gass, S. & Mackey, A. (2015). Input, interaction and output in second language acquisition. In VanPatten, B., & In Williams, J. (Eds.), *Theories in second language acquisition: An introduction* (pp.180-206). New York: Routledge.

- Good, T., & Brophy, J. (1974). *Teacher-Student Relationships: Causes and Consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston
- Grosjean, F. & Li, P. (2013). *The Psycholinguistics of Bilingualism*. Oxford, UK: Wiley-Blackwell.
- Hasan, A. (2006). Analysing bilingual classroom discourse. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 9(1), 7-18. doi:10.1080/13670050608668627
- Kleinfeld, J. (1975). *Effective teachers of Eskimo and Indian students*. *School Review*, 83, 301-344
- Lejeune, C. (2019). *Manuel d'analyse qualitative : analyser sans compter ni classer* (2è éd.). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Lejeune, C. (2019). Méthodes de recherche qualitative, METO1016-1. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine, D. (2018). *Analyse du système éducatif et des politiques éducatives en Fédération Wallonie-Bruxelles*. Analyse de l'institution scolaire et de ses acteurs, politiques éducatives, AESS0246-1. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine D., Demonty I., Dupont V. & Jaegers D. (2019). *Analyse des processus d'enseignement*. Unpublished document, Université de Liège, Liège.
- Lafontaine, D. (2019). *Construction et analyse de questionnaires*. PED4035-1. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Lambert, W.E., Giles, H. & Picard, O. (1974). *Language attitudes in a rural city of northern Maine*. Unpublished document, Montréal : McGill university, Department of Psychology
- Martineau, S. (2004). L'instrumentation dans la collecte des données. *Recherches qualitatives*, 5-17. Retrieved from http://www.recherche-qualitative.qc.ca/documents/files/revue/hors_serie/hors_serie_v2/SMartineau%20HS2-issn.pdf
- Moore, D. (2001). Une didactique de l'alternance pour mieux apprendre ? *Ela. Étude de linguistique appliquée*, 1(121), 71-78. Retrieved from <https://www.cairn.info/revue-ela-2001-1-page-71.htm>
- Moore, D. (2012). Bouées transcodiques en situation immersive ou comment interagir avec deux langues quand on apprend une langue étrangère à l'école. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 7, 95-121. Retrieved from <http://aile.revues.org/4912>
- Nightingale, R., Safont, P. (2019). Conversational Style and Early Academic Language Skills in CLIL and Non-CLIL Settings: A Multilingual Sociopragmatic Perspective. *Canadian Center of Science and Education* 12(2), 37-56. doi: 10.5539/elt.v12n2p37
- Pekarek Doehler, S. (2000). Approches interactionnistes de l'acquisition des langues étrangères : concepts, recherches, perspectives. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 12. Retrieved from : <http://journals.openedition.org/aile/934>
- Postic, M. (1979). *La relation éducative*. Paris, PUF

- Rappe, J. (2020). *Travail d'Initiation à la Recherche- Recherche qualitative, séance 1- les outils de recueil des données*. Unpublished documents, Université de Liège, Liège.
- Richards, J.C. (2006). *Communicative Language Learning Today*. New York: Cambridge University Press.
- Rogalski, J. (2003). Y a-t-il un pilote dans la classe ? Une analyse de l'activité de l'enseignant comme gestion d'un environnement dynamique ouvert. *Recherche en didactique des mathématiques*, 23 (3), 343-388.
- Service général de l'Enseignement organisé par la Fédération Wallonie-Bruxelles et Conseil des Pouvoirs Organisateurs de l'Enseignement Officiel Neutre Subventionné (2018). *Langues modernes outil d'accompagnement du référentiel « socles de compétences » : 1^{er} degré commun*. Enseignement secondaire ordinaire de plein exercice. Retrieved from <https://www.wallonie-bruxelles-enseignement.be/progr/Outil%20accompagnement%20du%20nouveau%20r%C3%A9f%C3%A9rentiel%20Socles%20de%20comp%C3%A9tences.pdf>
- Simons, G. (2018). *Didactique des langues modernes Partim I : les paramètres constitutifs d'une situation d'enseignement*. Syllabus, Université de Liège, Liège.
- Taillefer, G. (2004). Enseigner une matière disciplinaire en langue étrangère dans le contexte français des sciences sociales : défi, observations et implications. *ASp*, 45-46, 111-126. Retrieved from : <https://core.ac.uk/download/pdf/224158210.pdf>
- Van de Craen, P., Joret M-E., & Surmont, J. (2015). EMILE dans tous ses états. Pourquoi l'enseignement multilingue est un enseignement meilleur. Le rôle de l'apprentissage implicite. *Champs linguistiques*, 237-250. Retrieved from <https://www.cairn.info/agir-dans-la-diversite-deslangues--9782807300286-page-237.htm>
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge MA: MIT Press
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes* Cambridge, Mass.: Harvard University Press
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *ASp* 41-42, 35-46. Retrieved from: https://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/21-01-2014/wolff_integrating_language_and_content.pdf
- Xanthou, M. (2011). The impact of CLIL on L2 vocabulary development and content knowledge. *English Teaching: Practice and Critique*, 10(4), 116-126. Retrieved from <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/files/2011v10n4art7.pdf>
- Yazid, N. (2011). *L'interaction verbale et la communication orale dans les classes de langue* (Master's thesis). Université d'Oran, Algérie. Retrieved from : <https://theses.univ-oran1.dz/document/TH3372.pdf>

10. Table des figures et tableaux

Tableau 1 : répartition des différentes interactions observées pour le cours d'anglais.....53

Figure 1 : détails supplémentaires concernant les interventions de l'enseignant en anglais...55

Tableau 2 : répartition des différentes interactions observées pour le cours d'histoire.....58

Figure 2 : détails supplémentaires concernant les interventions de l'enseignant en histoire....60

11. Annexes

Annexe 1 : lettre d'information à destination des directeurs

Céline Hibbelen

celine.hibbelen@student.uliege.be

0494/10.92.38

Monsieur/Madame « nom du directeur/de la directrice »,

Je m'appelle Céline Hibbelen et je suis actuellement étudiante en Sciences de l'Education à l'Université de Liège. Je vous contacte car, dans le cadre de mon mémoire, je travaille sur un projet de recherche dans le domaine du bilinguisme et de l'enseignement.

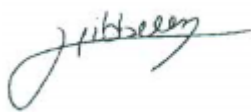
Permettez, tout d'abord, que je décrive mon projet en quelques lignes. Je m'interroge sur les pratiques d'interaction des enseignants dans le contexte de l'immersion linguistique. Ce qui m'intéresse, c'est d'identifier quelle place est laissée à la langue maternelle et à l'erreur. Mais aussi : je cherche à me questionner sur l'évolution de ces pratiques au fil des années et s'il existe des différences avec l'enseignement plus traditionnel.

Pour ce faire, j'aimerais venir observer et filmer six à neuf de vos enseignants (en fonction de ce qui est possible) pendant une ou deux leçons. Idéalement, j'aimerais qu'il s'agisse d'enseignants de 1^{ère}, 3^{ème} ou 5^{ème} année secondaire. Mon but n'est pas de perturber le déroulement des leçons, que du contraire, j'aimerais simplement tirer parti de l'existant, c'est-à-dire des pratiques pédagogiques des enseignants telles qu'elles sont. Par conséquent, je serais dans le fond de la classe et jamais je n'interviendrais d'une quelconque manière.

Dans un deuxième temps, j'aimerais également faire passer des entretiens de plus ou moins vingt minutes à ces mêmes enseignants. Ces discussions seraient l'occasion de questionner plus en profondeur la préparation des leçons et plus spécifiquement celle concernant les activités d'interaction. Encore une fois, il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, ce qui m'intéresse c'est d'avoir une vue d'ensemble sur leur façon de faire dans la gestion des interactions en classe.

En sachant tout ceci, est-ce que vous connaissez des enseignants au sein de votre établissement qui accepteraient de faire partie de mon projet ? Si oui, seriez-vous d'accord de transmettre à ceux-ci une lettre explicative de mon projet ? Si vous le souhaitez, je peux également me déplacer en personne, afin d'expliquer mon projet de vive voix au corps enseignant. N'hésitez pas à me tenir informée par mail ou par téléphone si des enseignants se manifestent.

En espérant une réponse positive de votre part, je vous remercie d'avance pour l'intérêt que vous pourrez porter à ma demande et vous prie d'agréer mes sincères salutations.

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'C. Hibbelen', with a long horizontal stroke extending to the right.

Céline Hibbelen

Annexe 2 : documents relatifs aux observations

2.1. Grille d'observation

Participant :

Matière et élèves :

Date et heure :

| | Comportement(s) observable(s) | Tous | Un élève en particulier | L1 | L2 |
|--------------------------------------|--|-------------|--------------------------------|-----------|-----------|
| Interventions de l'enseignant | Donne des consignes | | | | |
| | Explique | | | | |
| | Sollicite | | | | |
| | Contrôle les méthodes de travail | | | | |
| | Contrôle l'attention, la discipline, participation | | | | |
| | Questions ouvertes | | | | |
| | Questions fermées | | | | |
| Feedback enseignant | Évaluation simple positive (oui) | | | | |
| | Évaluation simple négative (non) | | | | |
| | Évaluation expliquée positive | | | | |
| | Évaluation expliquée négative | | | | |
| | Contrôle | | | | |
| | Développement | | | | |
| Interventions des élèves | Questions spontanées | | | | |
| | Réponses induites de restitution | | | | |
| | Réponses induites de développement | | | | |
| | Réponses spontanées de restitution | | | | |
| | Réponses spontanées de développement | | | | |
| | Autres | | | | |

| | | Présent | Absent | L1 | L2 |
|-------------------------------|---|---------|--------|----|----|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | | | | |
| | Émotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | | | | |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | | | | |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | | | | |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | | | | |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | | | | |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) | | | | |
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | | | | |
| | Activité ludique | | | | |
| | Dialogue/ Interview/ « Information Gap activities » | | | | |
| | Travaux de groupes | | | | |
| | Présentation orale | | | | |
| | Autres | | | | |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | | | | |
| | Place de l'erreur | | | | |

1 : encouragé : Les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.

2 : toléré : l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.

3 : peu autorisé : les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.

4 : jamais autorisé : l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

2.2. Leçon d'anglais n°1

Participant : PROF 1 (Lucas)

Matière et groupe d'élèves : 1^{ère} Anglais

Date + heure : 23/01/20
10R

| | Comportement(s) observable(s) | Tous | Un élève en particulier | L1/L2 |
|-------------------------------|--|------|-------------------------|-------|
| Interventions de l'enseignant | Donne des consignes | | | X |
| | Explique | | | X |
| | Sollicite | | | X |
| | Contrôle les méthodes de travail... | | | X |
| | Contrôle l'attention, la discipline, la participation... | | | X |
| | Questions ouvertes | | | X |
| | Questions fermées | | | X |
| Feedback | Évaluation simple positive (oui) | | | X |
| | Évaluation simple négative (non) | | | X |
| | Évaluation expliquée positive | | | X |
| | Évaluation expliquée négative | | | X |
| | Contrôle | | | X |
| | Développement | | | X |
| Interventions des élèves | Questions spontanées | | | X |
| | Réponses induites de restitution | | | X |
| | Réponses induites de développement | | | X |
| | Réponses spontanées de restitution | | | X |
| | Réponses spontanées de développement | | | X |
| | Autres | | | X |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

| | | Présent | Absent | L1/L2 | |
|------------------------|---|---------|--------|-------|---|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | | | | X |
| | Emotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | | | | X |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | | | | X |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | | | | X |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | | | | X |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | | X | | |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) <i>was it difficult?</i> | | | | X |
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | | X | | |
| | Activité ludique : <i>qui est-ce?</i> | | | | |
| | Dialogue/ Interview/ « Information Gap activities » <i>tel in et pas</i> | | | | |
| | Travaux de groupes | | X | | |
| | Présentation orale | | X | | |
| | Autres | | | | |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | | | X | |
| | Place de l'erreur | | | | X |

→ Surligne les erreurs collectives

→ "Nièrè" is French. (E.prise enseignant).

→ Insiste sur les erreurs souvent commises

→ How do we say "épée" → Explain the word instead of speaking FR.

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

1 : encouragé : Les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.

2 : toléré : l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.

3 : peu autorisé : les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.

4 : jamais autorisé : l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

⇒ Does he has blond hair? → what do you think? (quest^o renvoyée à la classe).

⇒ Même chose avec : "Does he/she quumpy?"

⇒ "papa..." : interruption → indique que l'élève se trompe.

⇒ Who can explain, of course, in English?

⇒ "You're obsessed with Finley's" line

⇒ who knows quumpy cat? Conv. sociale

⇒ It's always about winning and losing with you!

2.3. Leçon d'anglais n°2

Participant : PROF 1 (Lucas)

Matière et groupe d'élèves : 1^{ère} Anglais

Date + heure : 23/01/20
11h05

| | Comportement(s) observable(s) | Tous | Un élève en particulier | L1/L2 |
|--------------------------------------|--|----------------------|-------------------------|-------|
| Interventions de l'enseignant | Donne des consignes | | | X |
| | Explique | | | X |
| | Sollicite | | | X |
| | Contrôle les méthodes de travail... | | | X |
| | Contrôle l'attention, la discipline, la participation... | | | X |
| | Questions ouvertes | | | X |
| | Questions fermées | | | X |
| Feedback | Évaluation simple positive (oui) | | | X |
| | Évaluation simple négative (non) | | | X |
| | Évaluation expliquée positive | | | X |
| | Évaluation expliquée négative | (| | X |
| | Contrôle | | | X |
| | Développement | | | X |
| | Interventions des élèves | Questions spontanées | | |
| Réponses induites de restitution | | | | X |
| Réponses induites de développement | | | | X |
| Réponses spontanées de restitution | | | | X |
| Réponses spontanées de développement | | | | X |
| Autres | | | | X |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

| | | Présent | Absent | L1/L2 | |
|------------------------|---|---------|--------|-------|---|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | | | | X |
| | Emotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | | | | X |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | | | | X |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | | | | X |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | | | | X |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | | X | | |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) <i>Sapfatin</i> | | | | |
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | | X | | |
| | Activité ludique | | X | | |
| | Dialogue/ Interview/ « Information Gap activities » <i>les élèves et ens.</i> | | | | |
| | Travaux de groupes | | X | | |
| | Présentation orale | | X | | |
| | Autres <i>CA : questions rép de contenu</i> | | | | X |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|-------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | | | X | |
| | Place de l'erreur | | | X | |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

1 : encouragé : Les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.

2 : toléré : l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.

3 : peu autorisé : les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.

4 : jamais autorisé : l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

⇒ *it is not* : correction immédiate

⇒ "*napas ...*" : correction erreur

⇒ *it leaves* ≠ *they leave*

⇒ *it's to say* : correct et signifiant

⇒ *do you agree?* → Renvoie aux 2 élèves

⇒ *You've said too much in FR.*

⇒ *le deux repos* : "*it's a retirement home*"
↳ reprise de l'enseignant

2.4. Récapitulatif des observations en anglais

| | Interventions pour tous | | Total | Interventions ciblées | | Total |
|---|-------------------------|---------|-------|-----------------------|---------|-------|
| | Leçon 1 | Leçon 2 | | Leçon 1 | Leçon 2 | |
| Interventions des enseignants | 40 | 36 | 76 | 22 | 33 | 55 |
| Donne des consignes | 5 | 5 | 10 | 0 | 0 | 0 |
| Explique | 7 | 5 | 12 | 9 | 2 | 11 |
| Questions ouvertes | 10 | 9 | 19 | 3 | 10 | 13 |
| Questions fermée | 7 | 8 | 15 | 6 | 9 | 15 |
| Contrôle les méthodes de travail | 5 | 4 | 9 | 0 | 1 | 1 |
| Contrôle l'attention, la participation et la discipline | 6 | 5 | 11 | 4 | 11 | 15 |
| Feedback | 14 | 16 | 30 | 31 | 19 | 50 |
| Évaluation simple positive | 1 | 4 | 5 | 8 | 6 | 14 |
| Évaluation simple négative | 0 | 1 | 1 | 4 | 2 | 6 |
| Évaluation expliquée positive | 2 | 2 | 4 | 1 | 1 | 2 |
| Évaluation expliquée négative | 2 | 2 | 4 | 7 | 4 | 11 |
| Contrôle | 2 | 2 | 4 | 5 | 2 | 7 |
| Développement | 7 | 5 | 12 | 6 | 4 | 10 |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|----|----|----|
| Interventions des élèves | 2 | 0 | 2 | 33 | 48 | 79 |
| Questions spontanées | 1 | 0 | 1 | 9 | 15 | 24 |
| Réponses induites de restitution | 1 | 0 | 1 | 7 | 12 | 19 |
| Réponses induites de développement | 0 | 0 | 0 | 10 | 10 | 20 |
| Réponses spontanée de restitution | 0 | 0 | 0 | 3 | 5 | 8 |
| Réponses spontanée de développement | 0 | 0 | 0 | 2 | 6 | 8 |
| Autres | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | Leçon 1 | Leçon 2 | Total |
|------------------|---|---------|---------|-------|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | 7 | 4 | 11 |
| | Émotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | 5 | 6 | 11 |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | 3 | 2 | 5 |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | 2 | 3 | 5 |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | 1 | 1 | 2 |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | 0 | 0 | 0 |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) | 1 | 1 | 2 |

| | | Leçon 1 | Leçon 2 | Total |
|------------------------|---|----------------|----------------|--------------|
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | 0 | 0 | 0 |
| | Activité ludique | 1 | 0 | 1 |
| | Dialogue/ interview/ « information gap activities » | 1 | 1 | 2 |
| | Travaux de groupes | 0 | 0 | 0 |
| | Présentation orale | 0 | 0 | 0 |
| | Autres | 0 | 1 | 1 |

| | | Score de la leçon 1 | Score de la leçon 2 |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | 3 | 3 |
| | Place de l'erreur | 4 | 3 |

2.5. Leçon d'histoire n°1

Participant : PROF 2 (Olivier)

Matière et groupe d'élèves : *1ère Histoire*

Date + heure : *24/09/16*
9h10

| | Comportement(s) observable(s) | Tous | Un élève en particulier | L1/L2 | |
|-------------------------------|--|------|-------------------------|-------|---|
| Interventions de l'enseignant | Donne des consignes | | | | X |
| | Explique | | | | X |
| | Sollicite | | | | |
| | Contrôle les méthodes de travail... | | | | X |
| | Contrôle l'attention, la discipline, la participation... | | | | X |
| | Questions ouvertes | | | | X |
| | Questions fermées | | | | X |
| Feedback | Évaluation simple positive (oui) | | | | X |
| | Évaluation simple négative (non) | |) | | X |
| | Évaluation expliquée positive | |) | | X |
| | Évaluation expliquée négative | |) | | X |
| | Contrôle | | | | |
| | Développement | |)\ | | X |
| Interventions des élèves | Questions spontanées | |)\ | | X |
| | Réponses induites de restitution | |)\ | | X |
| | Réponses induites de développement | |)\ | | X |
| | Réponses spontanées de restitution | |) | | X |
| | Réponses spontanées de développement | | | | X |
| | Autres | | | | |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

| | | Présent | Absent | L1/L2 | |
|-------------------------------|---|---------|--------|-------|---|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | /// | | | X |
| | Emotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | //// | | | X |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | (//) | | | X |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | (//) | | | X |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | | | | |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | | | | |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) | | | | |
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | | X | | |
| | Activité ludique | | X | | |
| | Dialogue/ Interview/ « Information Gap activities » <i>6 et 7 et 8.</i> | / | | | X |
| | Travaux de groupes <i>: 10e 2 → comparaisons par le conseil du text</i> | / | | | X |
| | Présentation orale | | X | | |
| | Autres | | | | |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | | | X | |
| | Place de l'erreur | | | | X |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

1 : encouragé : Les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.

2 : toléré : l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.

3 : peu autorisé : les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.

4 : jamais autorisé : l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

⇒ M et H's : mom donné au personnage hitoique

⇒ toll me , in English, in English!

⇒ in the english language ...

⇒ Did you understand your mistakes? or did you understand why you made that mistake?

⇒ good ≠ opd : correction

⇒ How much time : correction.

⇒ Read instructions : pour éviter les incompréhensions

⇒ the movie is in English.

⇒ correction linguistique: "do you have" + "the marks"

⇒ Take your time, concentrate!

⇒ The title is in French: it's my mistake

2.6. Leçon d'histoire n°2

Participant : *PROF2 (Olivier)*

Matière et groupe d'élèves : *1^{ère} Histoire*

Date + heure : *31/01
9h10*

| | Comportement(s) observable(s) | Tous | Un élève en particulier | L1/L2 | |
|-------------------------------|--|------|-------------------------|-------|---|
| Interventions de l'enseignant | Donne des consignes | | | | X |
| | Explique | | | | X |
| | Sollicite | | | | |
| | Contrôle les méthodes de travail... | | | | X |
| | Contrôle l'attention, la discipline, la participation... | | | | X |
| | Questions ouvertes | | | | X |
| | Questions fermées | | | | X |
| Feedback | Évaluation simple positive (oui) | | | | X |
| | Évaluation simple négative (non) | | | | X |
| | Évaluation expliquée positive | | | | X |
| | Évaluation expliquée négative | | | | X |
| | Contrôle | | | | |
| | Développement | | | | |
| Interventions des élèves | Questions spontanées | | | | X |
| | Réponses induites de restitution | | | | X |
| | Réponses induites de développement | | | | X |
| | Réponses spontanées de restitution | | | | |
| | Réponses spontanées de développement | | | | |
| | Autres | | | | |

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

| | | Présent | Absent | L1/L2 | |
|-------------------------------|---|---------|--------|-------|---|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | | | | X |
| | Emotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | () | | | X |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | | | | X |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attitudes positives) |) | | | X |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | | X | | |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | | X | | |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) | | | | |
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | | X | | |
| | Activité ludique | | X | | |
| | Dialogue/ Interview/ « Information Gap activities » <i>Cel en et ens.</i> | | | | X |
| | Travaux de groupes | | X | | |
| | Présentation orale | | X | | |
| | Autres : <i>debriefing with a movie</i> | | | | X |

| | | 1 | 2 | 3 | 4 |
|--------------------------|-------------------------------------|---|---|---|---|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | | | X | |
| | Place de l'erreur | | | X | |

"the pôle nord" ⇒ répétition du mot en français
donne des exemples en Anglais pour expliquer le voc

"Oh sorry boy!"
"She's dying already" + geste d'écarter les mains

Participant :

Matière et groupe d'élèves :

Date + heure :

1 : encouragé : Les élèves sont encouragés à faire des erreurs et à utiliser leur L1 dès qu'un problème survient.

2 : toléré : l'élève ne subit aucune sanction s'il commet des erreurs ou parle dans sa langue maternelle, mais l'enseignant préfère que l'élève s'exprime en langue cible et commette le moins d'erreurs possible.

3 : peu autorisé : les erreurs sont très vite rectifiées et de manière générale, une certaine exactitude est exigée dans la production orale. Les enseignants ne tolèrent que très peu le recours à la langue maternelle, uniquement en cas d'incompréhension.

4 : jamais autorisé : l'élève est sanctionné dès qu'il prononce un mot de français (exemple : note dans le journal de classe, perte de points,...) et l'enseignant se montre intransigeant en cas d'erreur : l'exactitude des productions orales prime.

⇒ I have just ⇒ Franglais (rép de l'enseignant).

⇒ Correction : lived et ≠ lei went (q)

⇒ Répétition de l'erreur : "it was how many?"

⇒ Réchauffement climatique → it's a immersion class!

⇒ You've made a couple of mistakes, but it's ok! You can live with that

⇒ Understand your mistakes!

⇒ "It was good" ⇒ that's no question! (rép. ens).

⇒ Beaucoup de commentaires suite aux résultats du test.

⇒ Movie : the title is in FR but the movie is in EN. (I forgot to translate into English)

⇒ "sans-titre" (és) : it's FR (réaction)

⇒ Cherche la source des erreurs : franglais?

2.7. Récapitulatif des observations en histoire

| | Interventions pour tous | | Total | Interventions ciblées | | Total |
|---|-------------------------|---------|-------|-----------------------|---------|-------|
| | Leçon 1 | Leçon 2 | | Leçon 1 | Leçon 2 | |
| Interventions des enseignants | 30 | 66 | 96 | 23 | 23 | 46 |
| Donne des consignes | 4 | 11 | 15 | 0 | 1 | 1 |
| Explique | 8 | 18 | 26 | 6 | 8 | 14 |
| Questions ouvertes | 2 | 10 | 12 | 2 | 2 | 4 |
| Questions fermée | 7 | 19 | 26 | 8 | 6 | 14 |
| Contrôle les méthodes de travail | 5 | 5 | 10 | 4 | 1 | 5 |
| Contrôle l'attention, la participation et la discipline | 4 | 3 | 7 | 3 | 5 | 8 |
| Feedback | 4 | 12 | 16 | 26 | 15 | 41 |
| Évaluation simple positive | 0 | 1 | 1 | 4 | 2 | 6 |
| Évaluation simple négative | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 6 |
| Évaluation expliquée positive | 0 | 0 | 0 | 4 | 2 | 6 |
| Évaluation expliquée négative | 0 | 5 | 5 | 5 | 4 | 9 |
| Contrôle | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Développement | 4 | 6 | 10 | 9 | 5 | 14 |

| | | | | | | |
|-------------------------------------|---|---|---|----|----|----|
| Interventions des élèves | 0 | 0 | 0 | 35 | 35 | 70 |
| Questions spontanées | 0 | 0 | 0 | 13 | 12 | 25 |
| Réponses induites de restitution | 0 | 0 | 0 | 11 | 9 | 20 |
| Réponses induites de développement | 0 | 0 | 0 | 7 | 10 | 17 |
| Réponses spontanée de restitution | 0 | 0 | 0 | 3 | 3 | 6 |
| Réponses spontanée de développement | 0 | 0 | 0 | 1 | 1 | 2 |
| Autres | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

| | | Leçon 1 | Leçon 2 | Total |
|------------------|---|---------|---------|-------|
| Climat de classe | Respect (contact visuel, voix calme et chaleureuse, langage respectueux, coopération et partage) | 3 | 3 | 6 |
| | Émotions positives (sourire, rire, enthousiasme) | 5 | 5 | 10 |
| | Relation (proximité physique, activités communes, affinités, conversations sociales) | 3 | 3 | 6 |
| | Communication positive (verbale, langage du corps, attentes positives) | 3 | 2 | 5 |
| | Expression des élèves (encourage la prise de parole et intègre les idées des élèves) | 0 | 0 | 0 |
| | Soutien à l'autonomie (autorise les choix, donne des responsabilités aux élèves et la possibilité de prendre le contrôle) | 0 | 0 | 0 |
| | Sujet de séquence (choix guidés par les intérêts, les réalités vécues et les besoins des élèves) | 0 | 0 | 0 |

| | | Leçon 1 | Leçon 2 | Total |
|------------------------|---|----------------|----------------|--------------|
| Activité d'interaction | Jeux de rôle | 0 | 0 | 0 |
| | Activité ludique | 0 | 0 | 0 |
| | Dialogue/ interview/ « information gap activities » | 1 | 1 | 2 |
| | Travaux de groupes | 1 | 0 | 0 |
| | Présentation orale | 0 | 0 | 0 |
| | Autres | 0 | 1 | 1 |

| | | Score de la leçon 1 | Score de la leçon 2 |
|-------------------|-------------------------------------|----------------------------|----------------------------|
| Bain linguistique | Utilisation de la langue maternelle | 3 | 3 |
| | Place de l'erreur | 4 | 3 |

Annexe 3 : documents relatifs aux entretiens

3.1. Guide d'entretien

| |
|---|
| <i>Guide d'entretien : la gestion des interactions en classe d'immersion</i> |
|---|

Pour commencer :

- Leur formation initiale
- Le choix de l'immersion

La préparation en général :

- Les bases, les fondements de leurs préparations
- Le temps de préparation

La préparation des activités d'interaction :

- Leur choix d'activité d'interaction
- Ce qui les influence
- La place dédiée aux interactions orales
- La fréquence des activités d'interaction
- La préparation des sujets de séquence

La place de l'erreur et de la L1 :

- Les erreurs : comment les gérer, les anticiper et les exploiter ?
- L'utilisation de la langue maternelle : comment gérer ce recours ? Est-il autorisé ?

Le contexte :

- L'environnement de classe : son influence
- Les comportements qui permettent de l'installer
- Les élèves qui parlent peu

Attention : ne pas oublier de demander le ressenti des enseignants vis-à-vis de leurs pratiques.

3.2. Retranscription de l'entretien avec Lucas annotée avec les étiquettes

Projet : gestion des interactions en classe d'immersion
Type : compte-rendu de codage
Date : 02/01/2020
Titre : étiquetage de l'entretien avec Lucas
Auteur : Céline Hibbelen
Ancrage : retranscription de l'entretien du 23 novembre 2019 avec Lucas

Céline : ok ça va, l'enregistrement est lancé. La première question : pourquoi avoir choisi de donner cours dans l'immersion dans ta carrière professionnelle ?

Lucas : pourquoi l'immersion et pourquoi pas l'enseignement normal ?

Céline : oui.

Lucas : parce que je n'ai pas le niveau de français de toute façon pour aller gérer quelque chose dans l'enseignement normal en tout cas. Ça fait peut-être 10 ans maintenant que je donne cours et j'ai commencé avec une compagnie de langue : Berlitz. Et donc j'ai toujours dès le début donné mes cours en anglais. Là c'était des plus petits groupes. Et c'était... je ne sais pas, c'était un peu naturel. En fait avec Berlitz, je bougeais un peu partout et pour trouver quelque chose d'un peu plus stable, j'ai postulé en communauté française. Rapidement, on m'a demandé de venir.

Se sentir moins capable d'aller dans l'enseignement normal

Rechercher un équilibre professionnel

Céline : et ça te convient bien l'immersion ?

Lucas : oui, tout à fait.

Céline : et tu as quoi comme formation initiale ?

Lucas : j'ai une formation de chez Berlitz. Et puis j'ai passé un quali en immersion et un EU9, ils appellent ça. Quelque chose pour la pénurie des ...

Céline : ah oui, des enseignants.

Lucas : oui, c'est ça. Sinon je suis photographe de formation. Et je me suis retrouvé dans l'enseignement par envie de contact humain je dirais. Voilà, c'était il y a 10 ans maintenant déjà.

Rechercher un métier avec du contact humain

Céline : oui. Et comme formation via Berlitz, c'était de quelle durée, de quel contenu ? Comment ça s'est passé ?

Lucas : on devait... Il y avait un test d'entrée qu'il fallait faire et puis il y avait 6 semaines où c'était quasi, c'était tous les jours. Et c'était comment renseigner... C'était la pratique Berlitz comme ils disaient.

Céline : et c'est quoi comme pratique exactement ?

Lucas : Ben... C'est... Comment expliquer ? Tout passe... C'était des formations exprès pour les jeunes. Donc évidemment tout devait se passer en anglais. Beaucoup passaient par les images, moins se focaliser sur l'écrit etc. J'avais avec le plus de temps que je faisais, j'avais l'impression que c'était quelque chose qui était vraiment plus focalisé sur l'expression orale que le reste. C'était... Si on arrive à avoir des élèves qui produisent quelque chose. Parfois je me disais même que, pour les parents, etc., c'était... Ils peuvent rapidement voir si quelqu'un parle et ils ne vont peut-être pas prendre le temps de voir si quelqu'un écrit donc ils se contentent un petit peu de : « ah, il fait des progrès, il parle un peu anglais » et donc on se contente un peu de ça.

Ressentir l'insistance autour de la production orale

Constater l'importance donnée à la compétence « parler » par les proches et en ressentir l'aspect négatif

Céline : je vois un peu le type de méthodologie dont il s'agit. Et alors tu as fait une formation en plus pour la pénurie d'enseignant alors ?

Lucas : oui.

Céline : c'était différent ? C'était complémentaire ?

Lucas : ah oui, c'était tout à fait différent, c'était... Donc c'est un titre suffisant où il s'agit en grande partie de cours d'anglais. Enfin, de suivre des cours d'anglais. Donc... Je n'ai pas vraiment besoin de ce côté-là et aussi une partie où il fallait préparer des séquences, les présenter devant les autres, etc. Mais voilà, c'est quelque chose... que m'y attendais que ce soit beaucoup plus sur la pédagogie. Il y avait quand même une grande partie où c'était travailler le niveau d'anglais des gens qui étaient dedans. Et puis le quali en immersion c'est un examen.

Identifier ce qu'il sait déjà faire

Avoir des attentes confirmées

Céline : c'est un examen ?

Lucas : oui, c'est un examen pour voir si tu as le niveau d'anglais en quelque sorte.

Céline : et il faut passer cet examen-là pour pouvoir enseigner en immersion ?

Lucas : on m'avait dit que oui à ce moment-là. Je ne suis pas tout à fait sûr si c'était nécessaire. Je crois que vu que je n'ai pas de... Vu que je ne suis pas formé en tant que professeur

Ressentir le besoin d'avoir une reconnaissance formelle de sa compétence pour exercer sa profession

à la base, je crois que c'était bien d'avoir ce bout de papier : le EU9.

Céline : oui, et là il y avait une certification à réussir avec une certaine moyenne.

Lucas : oui, un examen à la fin. Oui, c'est ça.

Céline : donc une fois que tout ça s'est passé, tu es entré en immersion à xxxx. Et tu y es depuis.

Lucas : est-ce que c'est la 4^{ème} ou 5^{ème} année.... La 4^{ème} année maintenant.

Céline : ah d'accord. Et tu ne regrettes pas d'avoir fait tout ce chemin-là ?

Lucas : non absolument pas. Absolument pas. J'avais pensé à l'idée d'enseigner quand j'ai quitté mes secondaires et j'étais beaucoup plus dans une optique artistique vu que j'ai fait des études de photographie et j'écris des paroles aussi, je suis parolier. En fait j'ai un mi-temps dans l'enseignement et un mi-temps que je consacre à des activités artistiques. J'écris des textes pour des groupes et je fais de la musique.

Apprécier combiner deux activités professionnelles

Céline : c'est très diversifié.

Lucas : oui ! Mais je trouve qu'avoir les deux ça aide à pas... Il y a des avantages dans les deux choses. Je ne suis jamais trop... Comment dire ? On voit beaucoup de collègues qui donnaient cours tout le temps. Enfin, je veux dire c'est intense. On voit les burnout, etc. Et c'est jamais quelque chose qui peut m'arriver, vu que je suis un peu dans deux choses.

Être rassuré à l'idée d'avoir deux activités professionnelles distinctes et bien équilibrées

Céline : oui, je vois. Et pour en revenir un petit peu à votre côté enseignant. C'est ce côté-là qui m'intéresse un peu plus (rire).

Lucas : oui oui oui.

Céline : je me demandais, au niveau des préparations, comment ça se passe ? Comment tu fais pour préparer une leçon ou l'autre ?

Lucas : alors je me fie énormément à... Tout au début en tout cas. Je me fiaais énormément à ma compagne qui est enseignante et qui elle est nommée et qui travaille depuis sa sortie de l'université dans la communauté française. Je devais

... Evidemment, les séquences Berlitz et les séquences ici n'ont absolument rien à voir.

Accorder de l'importance à distinguer des façons d'enseigner

Céline : c'est quoi la différence ?

Lucas : déjà le fait que... On demande... Les séquences Berlitz j'ai pu m'en servir pour ce fameux cours de conversation duquel on ne va pas parler. Parce que c'était poussé beaucoup plus à l'oral. Alors qu'ici il fallait travailler d'une manière plus traditionnelle. J'ai suivi des journées de formation au début

Accorder de l'importance à distinguer des façons d'enseigner

quand on commence dans l'enseignement. De voir comment construire une séquence. Et sinon je demande toujours conseils pour voir si je remplis bien... Est-ce que mes tâches rentrent dans... Est-ce que mes grilles sont bonnes.

Se sentir rassuré de demander conseils/ se remettre en question grâce à l'apport des autres

Céline : et vous partez de quoi pour élaborer une séquence ? Des programmes, des manuels ? Est-ce que c'est important pour vous de préparer à l'avance ou est-ce que vous préférez faire au feeling en classe ?

Lucas : ah non, c'est préparé à l'avance. Donc la première année où j'ai donné cours aux 1^{ères}, j'ai essayé de suivre disons le programme, ce qu'on me demandais de faire. Mais le programme d'immersion et le programme normal ne changent... Enfin, il n'y a pas de programme d'immersion.

Céline : ah d'accord.

Lucas : on dit pas : « ok, en immersion, il faut voir telles choses ». Et donc, la 1^{ère} année, ça restait trop simple pour les élèves. Parce que quand ils arrivent chez nous, on prend des élèves qui ont toujours fait l'immersion dans le primaire. C'est là où on essaie de se différencier de xxxx (*nom d'une autre école d'immersion*).

Estimer que le niveau attendu des élèves dans le programme est en décalage par rapport à leurs compétences dans la réalité

Céline : donc un élève qui n'a pas été en primaire en immersion ne peut pas s'inscrire chez vous en secondaire en immersion.

Lucas : on fait des exceptions. On a déjà fait des exceptions où l'élève passe un espèce de test d'entrée. Mais c'est hyper rare, il y en a peut-être eu 3. Donc oui, on accepte, mais généralement on récupère nos élèves de primaire à xxxx et l'immersion qu'il y a à xxxx (*noms d'écoles primaires en d'immersion de la région*).

Céline : ok.

Lucas : donc ils ont déjà un... Les tests de compréhension à la lecture et l'audition qu'on retrouve dans le CE1D par exemple, ils pourront le passer quasi avec une réussite à 100% le premier jour quand ils arrivent. Ils ont tellement l'habitude d'écouter et de lire l'anglais, à ce moment-là que pour faire quelque chose comme ça, ils ont aucun souci. Après, leur production, que ce soit oral ou écrit, c'est là-dessus que j'essaie de me concentrer en tout cas. Donc la première année j'avais prévu des séquences.... Ce qu'on attendait de moi, je trouvais ça trop simple. Donc l'année d'après j'ai modifié, j'ai rendu ça un peu plus difficile. Et à partir de l'année passée, j'ai changé encore et j'ai essayé d'identifier des endroits problématiques et de faire les séquences autour de ça à la place de... Par exemple cette année-ci, je fais toute une séquence sur la 3^{ème} personne au présent simple. Parce que ce « s » à la fin du verbe pour he/she/it, ils oublient. C'est vraiment un truc, ils ont du mal. Et donc là je consacre une séquence juste à ça.

S'investir dans son métier pour aider les élèves

Accorder de l'importance à identifier les nœuds des apprentissages et s'y attarder

Céline : donc vraiment sur les éléments problématiques, donc c'est-à-dire des éléments, des points où les élèves ont des problèmes d'assimilation ?

Lucas : c'est ça. En fait j'ai remarqué que, avec ce que je faisais avant, ils arrivaient en 2^{ème} avec de possibles... Ils faisaient peut-être toujours les mêmes erreurs, même s'ils ont évidemment avancé, ils ont vu plus de temps, ils arrivent là et il y a quand même certaines erreurs qui reviennent. Cette année-ci j'essaie de faire quelque chose où on élimine le plus possible toutes ces erreurs. La première séquence, enfin j'appelle ça la séquence zéro, c'est un peu un regard sur les différences entre le français et l'anglais, parce que généralement ils traduisent tout le temps. Donc l'ordre des mots n'est pas respecté parce que... Ou on utilise le verbe avoir pour parler de son âge au début. Parce qu'on l'utilise en français et on traduit directement. Et c'est vraiment essayer de leur faire prendre conscience du fait que... Voilà, c'est pas de la traduction qu'on fait.

Souhaiter remédier aux erreurs le plus tôt possible

Céline : donc vous diriez que vous passez beaucoup de temps sur les bases, finalement ? Surtout en 1^{ère} ?

Lucas : oui, oui.

Céline : d'accord. Et alors, vous avez des manuels ou je ne sais pas en immersion comment ça se passe ? Vous avez une base de données...

Lucas : non. Moi j'utilise, enfin j'utilise... Pour faire une séquence, j'utilise beaucoup le BBC learning pour donner parfois si je cherche à structurer les leçons. J'essaie de suivre

les livres comme « Cutting Edge », mais voilà c'est voir un peu dans quel ordre ils font les choses et commencer comme ça, puis à la fin... C'est vraiment pour donner une espèce de squelette où très souvent je sais ce que je veux qu'ils fassent à la fin et je prends ça et puis je.... Ok, si je vais leur demander de pouvoir décrire, imaginer qu'ils sont à la police et qu'ils doivent prendre note de la description d'un cambrioleur, quelque chose comme ça. Ok, ils vont avoir besoin de quoi pour faire ça ? Et leur donner ceci, ceci, cela. Voir tous ces points-là pour arriver à quelque chose à la fin.

Avoir besoin d'une structure pour aboutir au résultat final (= création d'une séquence)

Céline : ok, ça va, je vois. Et au niveau des thèmes à aborder. Vous décidez ça en fonction des élèves ou est-ce que vous suivez vos sources ?

Lucas : euh... Alors les thèmes à aborder, j'essaie quand même d'intégrer le plus de choses qui est censé avoir dans le programme dedans. La famille, le travail,... Mais j'essaie

toujours de mettre les parties vocabulaire dans un des thèmes. Mais l'idée de quel thème je vais faire c'est plus basé sur les problèmes qu'ils ont.

S'appuyer sur les élèves et leurs difficultés pour construire les apprentissages

Céline : les problèmes qu'ils ont en termes d'apprentissage.

Lucas : oui, c'est ça.

Céline : ok. Et tu mets du temps à préparer vos séquences ?

Lucas : oui.

Céline : qu'est-ce qui te prend du temps ?

Lucas : adapter les... Si on trouve une bonne idée d'exercice. C'est très rare qu'un exercice qu'on va trouver dans un manuel ou un livre soit parfait pour ce qu'on veut faire donc il faut retranscrire et adapter. Très souvent, je fais... Si je fais une lecture ou quelque chose d'oral, je le fais moi-même. Si je fais une lettre d'une personne à l'autre, pour qu'il y ait tout ce que je veux dedans, Ok, je fais « Dear Laura », je mets une photo et je l'écris moi-même. Donc oui, ça prend du temps parce que dans la plupart du temps... Ça m'est déjà arrivé de juste prendre un manuel de grammaire : ok, cet exercice-là, le mettre dedans. Mais encore une fois, cette année-ci, avec quelque chose que je viens de voir avec les élèves, je me suis rendu compte qu'il y avait quelque chose qui était légèrement trop avancé et que c'était un problème pour eux parce qu'ils ne comprenaient pas ce qu'ils devaient faire, etc. Mais si j'essaie d'installer quelque chose où on voit comment faire quelque chose vraiment correctement et on avance à partir du moment où c'est bon, c'est pas juste de mettre des choses qui

Aimer créer des exercices parfaitement adaptés aux apprentissage des élèves

S'apercevoir du niveau de complexité d'un exercice qui est en décalage avec ce que maîtrisent les élèves.

sont trop avancées pour eux parce que... Ça va un peu... C'est ce que eux veulent faire. Ils ont envie de s'exprimer, ils savent ce qu'ils veulent dire en français, ils ont la confiance d'essayer de le dire donc ils le font. Et moi j'essaie de leur dire que non justement, c'est pas le moment. C'est très bien qu'ils ont de la confiance pour s'exprimer, mais il faut s'exprimer correctement sinon vite on se retrouve dans un endroit où... Je dirais que c'est de l'anglais de quelqu'un qui a bu quatre verres...

Être exigeant sur le niveau attendu

Céline : d'accord.

Lucas : qui n'a pas... Qui : « ah, je me rappelle d'un peu de vocabulaire et j'y vais au feeling ». Et l'autre personne : « je comprends ce que tu veux dire, mais c'est pas la meilleure manière de le dire ».

Céline : tu insistes vraiment sur l'exactitude des propos des élèves.

Lucas : oui, oui, oui.

Céline : donc, ils ne peuvent pas du tout faire d'erreur ?

Lucas : si... Comment ça ?

Céline : quand ils parlent par exemple.

Lucas : ah, ils font des erreurs tout le temps et je les explique. Ça dépend quelle erreur c'est. Par exemple, là pour le moment, avec les premières, on n'est pas encore arrivé à voir le passé, les verbes irréguliers, etc. Donc quand ils font... Quand ils essaient de m'expliquer quelque chose, ils vont me parler de quelque chose qui s'est passé hier et ils vont, pour la plupart, utiliser le verbe au présent simple. Là je le dis juste : « non, c'est comme ça », mais je fais pas... Parce qu'on n'est pas encore arrivé. A partir du moment où on l'aurait vu, s'ils le font, là c'est quelque chose où je vais peut-être demander : « ok, qu'est-ce qui était bien dans cette phrase, qu'est-ce qui était pas bien ? ». S'ils font des choses, des erreurs qu'on a déjà rectifiées là je... Fais des bruits de klaxon (*imitation du bruit de klaxon*), des trucs du style.

Aimer faire comprendre les contenus à l'aide de moyens plus drôles ou percutants

Céline : pour leur faire comprendre que... oui.

Lucas : oui, oui. Et il y a très souvent un autre élève qui va lever la main pour proposer une alternative correcte. Mais, voilà. Il y a une ligne très fine entre... Evidemment, il ne faut pas les casser, il faut qu'ils se sentent assez à l'aise pour s'exprimer parce que c'est comme ça qu'ils avancent. Mais si

c'est des choses qu'on a vue, si c'est des choses qu'ils devraient savoir, là on...

Céline : oui, d'accord. Est-ce que dans la préparation, il y a moyen d'anticiper comme ça les erreurs des élèves et la place qu'on leur laisse ?

Lucas : là les thèmes que j'aborde cette années-ci, ils sont choisis par rapport aux erreurs régulières des autres années. Je fais une... C'est en conversation. C'est aussi quelque chose où on regarde les erreurs qu'ils font le plus souvent. En français, et c'est une vidéo à la base où ils font les erreurs et puis on refait les situations où ils les corrigent. **Donc oui c'est basé sur ce que j'ai vu les autres années.**

S'appuyer sur son expérience d'enseignant pour créer les leçons futures

Céline : oui, ça va. Et encore au niveau de l'erreur, si je puis me permettre d'insister, en formation, est-ce qu'on vous a appris ou montré comment gérer les erreurs des élèves en matière d'interactions orales ?

Lucas : non, du tout.

Céline : donc vous avez appris à gérer ça sur le terrain ?

Lucas : oui, je dois avoir... Comme j'ai dit, je n'ai pas d'études pour devenir prof en sortant de... **Enfin, je n'ai pas fait d'agrégation où on voit ce genre de chose dans l'agrégation, je suppose (rire).**

Se sentir désavantagé par rapport aux autres enseignants, se remettre en question

Céline : entre autres.

Lucas : donc, non, **si ma manière de faire serait vraiment ma manière de faire (rire).**

S'approprier, se forger son identité d'enseignant

Céline : c'est la vôtre, je ne suis pas là pour critiquer ou émettre un jugement.

Lucas : et puis, tu verras dans la classe, tu me diras peut-être ce que je peux faire mieux après.

Céline : j'avoue que je ne suis pas là pour ça...

Lucas : si on n'était pas ouvert à avoir des conseils des élèves, je crois pas qu'on dirait oui à faire ce genre de... Enfin, je ne sais pas, en tout cas, moi c'est comme ça que je le vois.

Céline : je ne sais pas si en lisant mon travail vous trouverez des conseils.

Lucas : mais de nous, boire un café et en discuter.

Céline : oui, mon mémoire s'intéresse surtout à l'analyse de tes pratiques. Mais sinon, oui en effet, la manière dont tu donnes cours m'intéresse et ce que tu fais tel que tu le fais m'intéresse. C'est vraiment ça le fin fond de mon mémoire et de mes recherches. Pour en revenir ici un peu donc aux préparations, ici, on a parlé de vos préparations en général, j'aimerais un petit peu cibler ici les interactions orales. Quel type d'activité tu fais avec tes élèves pour les faire parler ?

Lucas : euh...

Céline : vous pouvez citer des exemples.

Lucas : en fait ici les 1^{ères} c'est assez particulier vu que je les ai deux heures par semaine en cours de conversation et en truc, je...

Céline : ah oui c'est la même classe.

Lucas : c'est la même classe avec les mêmes élèves donc j'ai limite plus de temps et donc je... Ce qui est expression orale, j'essaie de répartir plus dans le cours de conversation et concentrer plus sur grammaire/vocabulaire dans le cours que nous on va voir ensemble. À vrai dire, je vois ça comme si j'avais six heures vu que j'ai les mêmes.

Céline : ah oui, en tout et pour tout.

Lucas : chaque semaine a des activités orales. Et donc là ça peut être plein de choses, très régulièrement, j'essaie de faire des activités où tout le monde a certaines informations au début et ils doivent aller parler avec les autres pour pouvoir compléter toutes leurs informations. Je les enregistre beaucoup. On avait du matériel d'un projet radio qui existait dans l'école et j'ai repris un peu ça pour les enregistrer et faire des interviews et que eux-aussi préparent des interviews.

Céline : oui.

Lucas : Et puis on réécoute, on voit : « ok, quelle est l'erreur, qu'est-ce qu'on peut améliorer autant que l'accent ? ». Encore une fois, ça c'est... Vu que j'ai le temps de le faire, je fais ça dans le cours de conversation. Sinon juste un point de vue : pour les interactions en classe, j'essaie de toute de suite les mettre le plus à l'aise possible. Je partage beaucoup de choses par rapport à ma vie. Ce que j'aime bien, ce que j'aime pas, etc. J'essaie de faire quelques blagues, leur donner des petits surnoms, des trucs comme ça. Le plus à l'aise ils sont... S'ils sont gênés, ils vont pas avancer du tout. Et justement en première année, je trouve que ce sont des élèves qui sont peut-être intimidés d'arriver dans « big school » mais ils ne sont

Vouloir mettre les élèves le plus à l'aise possible en instaurant un climat de confiance, en se confiant, en étant amical, pour leur permettre d'interagir

pas encore à l'âge... Quelques années après, mi-deuxième, début troisième, ça commence à être pas cool de participer en classe. Et donc c'est un moment important où s'ils peuvent être à l'aise, ils peuvent vraiment avancer dans ces moments-là. Peut-être le fait qu'ils sont... Ils ont cette confiance pour les deuxième et troisième. Parce que je les ai en conversation dans quasi toutes les années. Donc le plus à l'aise ils sont, c'est moins problématique quand on arrive fin de deuxième, début de troisième où rien n'est cool et où ils aiment bien imiter et prendre un accent français exprès parce que ça montre à quel point ils essaient pas.

Être conscient que l'âge influence les comportements

Céline : oui, je vois. C'est difficile, comment est-ce que tu peux gérer en amont ces réactions de la part des élèves ?

Lucas : ah, euh... Difficilement. En les reprenant un peu. Moi j'essaie de me moquer un petit peu exprès de leur accent français quand ils le prennent parce que c'est... Tu as très souvent des élèves qui parlent mieux en première année... Le même élève peut avoir un meilleur accent en première et toute la première partie de la deuxième année que fin de deuxième, début de troisième où réellement ça devient plus cool.

Être conscient des obstacles
Prendre de la distance par rapport aux faits et conscientiser les élèves en se servant du ridicule

Céline : je vois très bien, oui.

Lucas : donc c'est les reprendre. Mais en tout cas quelque chose qu'on a installé... Moi, la première année où je suis arrivé c'était pas du tout le cas et c'était vraiment problématique, c'était le fait que les élèves parlent français entre eux ou ils vont reprendre en français, etc. Et donc on a rapidement installé la tolérance zéro là-dessus. Un mot en français, les premières, un mot en français, c'est journal de classe. Je parle français au... Et c'est hostile mais ils ont besoin de ça dès le début, d'être dans une espèce d'optique sinon on se retrouve avec des élèves en quatrième, cinquième, sixième où ils se permettent de... Et ça marche, ça marche réellement depuis qu'on a fait cette zéro tolérance. Je retrouve là maintenant quand même, quand les élèves parlent en classe, ils le font en anglais. Tu dois les reprendre dans le fait : « ok, tu parles trop » mais c'est pas le fait que tu parles trop dans la... Pas dans la « target language ».

Considérer le retour à la langue maternelle comme un souci et se sentir agacé par cela

Mettre en place des mesures radicales mais être convaincu de la nécessité de celles-ci pour l'apprentissage de l'anglais

Céline : ok, et donc toi, tu leur parles uniquement en anglais, tout le temps ?

Lucas : uniquement en anglais. Je les... Ils doivent me demander... Si on trouve vraiment pas une autre manière d'expliquer ce qu'on veut dire, parfois ils peuvent me demander et très très rarement j'accepte qu'ils me disent le mot en français pour que je puisse... Mais c'est, c'est aussi pour leur éviter d'être trop gêné. Parfois, s'il y a un élève qui

est moins doué ou qui a moins de facilités, essaie de m'expliquer quelque chose et qu'il n'arrive pas, les autres de la classe... Il y en a peut-être d'autres qui disent : « ok, moi je pourrais m'exprimer mieux là-dessus et ça... » ils ont envie de savoir pourquoi il ne sait pas le faire.

Percevoir et apprécier une entraide entre les élèves.

Céline : oui, je vois. Et imaginons sur les apprentissages par exemple pour une question sur un point de grammaire ou l'élève n'a pas compris quelque chose, est-ce que, à ce moment-là, tu peux repasser au français ?

Lucas : je l'ai jamais fait et j'ai jamais dû le faire.

Percevoir et apprécier le bon déroulement dans sa manière de faire

Céline : ok, c'est que ça fonctionne.

Lucas : oui, je... Après si un élève vient me voir à la fin du cours et qui me demande en français si je peux expliquer, je le ferais. Mais c'est réellement toujours jamais arrivé.

Céline : d'accord. Vous expliquez tout en anglais. De ce que je comprends, il y a un bain linguistique important.

Lucas : oui, tout. Oui, oui. L'immersion c'est comme ça.

Mettre un point d'honneur à communiquer dans la langue cible

Céline : y'a pas de souci, moi je ne me rends pas toujours compte parce que j'ai jamais donné cours en immersion et quand je viendrai observer, c'est mes premiers pas dans l'immersion. Je suis là aussi pour apprendre. Je me réjouis de voir tout ça dans vos classes. Ça me permet aussi de voir l'importance que vous accordez à la langue maternelle. Dans les formations que tu as faites ou dans votre expérience à Berlitz, est-ce qu'on avait une place limitée pour la langue maternelle ?

Lucas : oui, oui, tout était en anglais aussi. Et la formation Berlitz, c'était pour les « kids and teens » et donc tu prends les six semaines, on voyait des manières différentes de s'adresser évidemment à des élèves qui ont 16 ans, des élèves qui ont 6 ans. Et j'étais formé à donner cours avec une marionnette tout autant que pour les plus âgés, etc. Et je l'ai fait aussi toutes les années à Berlitz et on faisait aussi des... J'ai organisé des stages de langues où on parlait dans un internat et on parlait aussi que anglais tout le temps. Le problème avec ça c'est qu'on n'est pas avec les élèves tout le temps évidemment et donc à mon avis ils repassaient en français dès qu'on n'était pas là.

Considérer le retour à la langue maternelle comme un souci et se sentir agacé par cela

Céline : ok, je vois. J'aimerais reparler un peu des préparations.

Lucas : oui, pardon.

Céline : pas de problème. Donc dans les activités, tu m'as dit que tu faisais régulièrement : des interviews ou bien ils doivent compléter en parlant avec les autres pour avoir le plus d'informations possibles sur un sujet. Y'a d'autres activités que tu leur fais faire pour les faire parler ?

Lucas : des jeux où ils doivent décrire des choses, on fait Time is up, c'est quelque chose qu'on utilise régulièrement. Et alors on change les cartes en fonction de ce qu'on revoit, que ce soit un point de vocabulaire ou... Et si par exemple, vu que je fais mon... Une séquence vraiment ciblée sur he/she/it, dans le cours de conversation qu'il y a en parallèle, on faisait un Time is up où toutes les descriptions c'était... Il fallait utiliser ce qu'on avait vu là pour pouvoir bien s'exprimer. Là aussi, dans Time is up, c'est un peu impitoyable si on fait une erreur évidemment de quelque chose qu'on a vu. C'est ciblé, le point va à l'autre équipe.

Accorder de l'importance à la sanction des erreurs

Céline : ah oui, d'accord.

Lucas : Donc très rapidement... Et ça marche avec des élèves en première, ils sont toujours super motivés... Pour les jeux, ça marche à fond.

Ressentir de la satisfaction face au bon fonctionnement de ses activités.

Céline : oui, ils sont motivés ?

Lucas : oui.

Céline : Il y a d'autres activités qui vous viennent en tête ?

Lucas : Après, c'est pas des choses que je fais tout au long de l'année, j'ai plusieurs activités que je trouve bien tout au début, vu que... Encore une fois, je les ai jusque la rhéto. Je fais une interview avec eux, qui est filmée, que j'appelle un « time capsule » et on met sur une clé USB et on fait comme si on enterrait ça et on va le sortir quand ils sont en rhéto et pour voir et on va leur redemander les mêmes questions. C'est un truc qui est basé sur... Les questions qu'on demande à « Inside the actor's studio », c'est toujours les mêmes questions qu'on demande à tous les acteurs qui passent par là, donc c'est adapté évidemment pour leur niveau. C'est : quel est un bruit qui te fait peur, un bruit qui te rend heureux, ou où est-ce que tu t'imagines dans... Des choses comme ça. Et on fait une préparation parce que parfois les idées sont un peu avancées par rapport à leur niveau mais on prépare ça à l'avance.

Prendre conscience des capacités et du niveau des élèves et s'y adapter

Céline : c'est vraiment un projet comme activité ?

Lucas : en soi, on le fait un peu au début, et puis ils vont le revoir, jusque-là, je ne suis pas là depuis assez longtemps pour avoir des rhéto qui l'ont fait en première. J'espère un peu qu'ils ont oublié... Qu'on puisse faire... Et alors... Et puis ils vont faire : « oh, oui, c'est juste on a fait ça » et voir leur...

Apprécier de créer cet effet de surprise aux élèves

Céline : et y revenir...

Lucas : j'ai fait une activité avec un livre qui s'appelle « zoom » et c'est des dessins pris de... Enfin, c'est le même dessin mais pris de... Et donc je leur donne... Ils ont tous une image qu'ils doivent garder et puis sans se montrer les images les uns aux autres et sans les reregarder, parler de ce qu'ils voient dans leur image pour ensemble mettre les choses dans l'ordre. Des activités de coopération.

Céline : ok. Et au niveau de ce qui se passe en classe, vous mettez en place ces activités-là, mais vous pouvez me dire pourquoi vous le faites ? Pourquoi celles-là plutôt que des autres ?

Lucas : il y a sûrement d'autres que je ne connais pas encore et que je pourrais essayer et qui seront bien. Je trouve que si les interactions se basent juste à moi/ l'élève – l'élève/moi, c'est pas réaliste et c'est trop... On rentre peut-être trop dans quelque chose où ils vont être corrigés tout le temps. Il faut entre eux qu'il y ait quelque chose de naturel quand ils discutent. Et c'est pour ça que je laisse de la place au fait que eux, ils parlent entre eux dans des petits groupes.

Favoriser des interactions plus réelles

Céline : et qu'est-ce qui influence le choix de vos activités ?

Lucas : maintenant, ça fait 10 ans en tout que je fais ça malgré que dans la communauté française, ça fait que quatre ans. Il y en a plein que j'ai essayé et qui ne marchait pas du tout et puis je ne les ai pas refaits et y'en a que j'ai essayé et ça marche bien donc je les reprends.

Se réajuster en fonction du déroulement des activités pour les choisir

Céline : ah oui, c'est comme ça que vous les sélectionnez.

Lucas : oui, oui.

Céline : ok, ça va. Ok, merci beaucoup. Le cours de conversation c'est complémentaire finalement par rapport cours d'anglais, parce que c'est là qu'on laisse place aux interactions orales.

Lucas : oui.

Céline : par rapport aux autres activités : lecture, l'écriture, quelle est la place qui est réservée aux interactions orales ?

Lucas : le cours de conversation c'est que ça. Donc ils ont deux heures semaines où c'est réellement que l'expression orale. Expression orale et écrite, je fais beaucoup plus que la lecture et l'audition parce que j'estime que la lecture et l'audition, ils font ça de toute façon, quand ils lisent les consignes. Ils ont leur cours de géo, le cours d'histoire que se passent en anglais. Donc, ils travaillent ça un peu en permanence, et on a besoin d'essayer de faire en sorte que leur production, que ce soit écrit ou oral, rattrape leur niveau de compréhension qui est déjà très bon. Donc avec le début de chaque séquence, je commence toujours avec un exemple de... Un exemple qu'on va analyser un petit peu : « ok, pourquoi est-ce que cette personne a... Observe les différences entre ce temps-là et un autre temps qu'on a vu. Et c'est là où par exemple je peux l'écrire moi-même si je ne trouve pas une vidéo enregistrée ou un truc téléphonique où je peux mettre en place les choses. Mais sinon, après ça y'aura peut-être encore une lecture et une audition dans ma séquence mais généralement, par exemple, ma manière d'évaluer c'est toujours à l'écrit ou à l'oral.

Accorder plus d'importance à certaines compétences et vouloir s'y concentrer

Savoir exactement ce qu'il souhaite faire acquérir aux élèves

Céline : donc, au niveau des heures, c'est deux heures de conversation et le cours d'anglais c'est combien de temps ?

Lucas : ah non j'ai 4x 50 minutes pour l'anglais. 2x 50 minutes pour le cours de conversation.

Céline : ah ok, c'était pour voir la répartition.

Lucas : et puis, ils ont l'histoire, géo et informatique je crois en anglais aussi. Je crois que ça fait... Est-ce que c'est 16 périodes en tout ? Oui, enfin...

Céline : oui en tout, avec les cours complémentaires. Ok, je vois. Ici, vous donnez cours que en première pour le cours d'anglais et vous pouvez aller jusque la rhéto mais avec les cours de conversation. Vous faites des choix différents d'activité pour les interactions orales ?

Lucas : oui, oui. Il y a des activités qui sont marrantes en première et qui ne le sont pas forcément... Quoi que le « Time is up » par exemple, ça je ne sais pas, ils aiment tous ça. Mais bon... Je peux pas faire ça toute l'année. J'essaie à partir d'un certain âge de faire en sorte qu'on sorte notre immersion de la classe et on essaie de le mettre dans le monde réel. On fait un projet où ils partent une fois par an à un camp de langue, qui se passe au Pays-Bas où il n'y a jamais deux fois la même langue maternelle représentée la semaine où tu y vas. Nous on va représenter le français par exemple et il y

Juger certaines activités comme plus appropriées que d'autres

Volonté de les immerger dans un monde réel

aura des espagnoles, des italiens, des turcs, des polonais, etc. Le seul point en commun qu'ils ont c'est le fait qu'ils ont tous étudié de l'anglais.

Céline : d'accord.

Lucas : et donc là eux ils ont des... C'est moins des cours, encore une fois c'est des ateliers (1) mais ce qui est super là, c'est que dans leurs temps libres, ils parlent tous ensemble en anglais et là (2) on voit une nette différence quand on est ici en Belgique qui vont dire « thank you very very much » (*phrase prononcée avec un accent français*). Ils le disent une fois là-bas, quelqu'un d'autre va les regarder : « quoi ? » et ils arrêtent tout de suite. Et puis on garde des liens avec les autres professeurs des autres groupes de là-bas.

(1) Considérer le retour à la langue maternelle comme un souci et être enthousiaste lorsque le bain de langue est complet

(2) Voir les élèves capables de s'adapter dans un contexte plus réel et s'en réjouir

Céline : ha, d'accord.

Lucas : Je... J'essaie de mettre en place quelque chose qu'on fait encore une fois en utilisant les micros et le matériel de radio, des interviews avec des gens externes. C'est toujours des anglophones que moi je connais en dehors, je leur demande de... Et ils doivent préparer une série de questions. Donc c'est eux qui font l'interview avec quelqu'un d'autre parce que aussi, ils me connaissent depuis très longtemps à ce moment-là et ils sont limite... Trop à l'aise. Pas d'un point de vue de la relation prof/élève mais je veux dire ça les pousse toujours quand c'est quelqu'un complètement en dehors et ils doivent vraiment penser plus comment ils vont s'exprimer.

Être conscient que le contexte influence les comportements

Céline : oui, je vois.

Lucas : et ça je... Les premières au début c'est vraiment donner la confiance pour plus tard, pouvoir faire ce genre d'activité.

Favoriser et accorder de l'importance à la confiance pour avancer dans les apprentissages

Céline : ok. Vous pouvez un peu approfondir ou donner un exemple qui montre un peu la différence entre les deux ?

Lucas : si je reprends les enregistrements, ici par exemple, on va travailler sur... Avec les premières, sur les questions et les réponses : comment le faire. Et puis, les laisser faire une interview où on enregistre et après on réécoute ensemble pour voir...

Céline : en classe ?

Lucas : oui, on réécoute en classe pour voir : ok, ça c'était bien, ça c'était moins bien, là où on aurait pu dire quelque chose différemment. Lorsqu'ils arrivent en 5^{ème}, 6^{ème} surtout, ils ont l'habitude de faire ce genre de chose sauf que là, c'est

plus entre eux et c'est pas... C'est quelqu'un d'extérieur qui vient... Et donc ils doivent préparer leur interview et donc c'est la même base d'activité sauf... Ici on est très focalisé, on est très dans le... On se rassure et on... Et là c'est censé être sur l'optique de l'immersion réelle, c'est de pouvoir aller en dehors d'xxx (nom de la région où se situe l'école) et de pouvoir...

Sentir que deux classes opposées en âge (1^{ère} et 5^{ème}) n'ont pas les mêmes besoins/ aptitudes, et dès lors ne doivent pas répondre aux mêmes exigences

Céline : et vos critères d'évaluation ne sont pas les mêmes en fonction d'une classe de première et une classe de cinquième ?

Lucas : non, ils ne sont pas... Pour les premières, c'est bien plus ciblé sur une chose, et lorsqu'on arrive chez les grands, normalement ils sont libres de eux manipuler un peu la conversation, manipuler les choses comme ils veulent. Ils doivent pouvoir réagir à ce que l'autre personne va leur dire et aborder plusieurs choses en même temps. Et donc l'évaluation devient quelque chose de plus global, à ce moment-là. Mes grilles pour les premières sont très : « ok, je veux une phrase qui exprime exactement cette idée-là et qu'elle soit juste. Et voilà y'a des points accordés pour ça ». Moi je trouve que ça les aide aussi de leur montrer la grille et qu'ils doivent savoir : « ok, on attend de moi que je doive dire exactement ça, ça et ça ». Y'en a qui limite apprennent plus ou moins par cœur un texte qu'ils arrivent à un peu adapter selon la matière dans laquelle... Et ça me dérange pas, ça me dérange pas évidemment. C'est pas tout le temps que je demande de faire quelque chose de cette manière-là, mais au moins, ils ont pris le temps d'apprendre : « ok, c'est comme ça que je... Je veux dire ça en français mais c'est comme ça que je vais le dire en anglais ». Et pas juste essayer de traduire.

Se montrer tolérant vis-à-vis de la manière avec laquelle les élèves parviennent au résultat final

Céline : oui, d'accord, je vois. Bien. J'aimerais juste revenir un instant sur l'environnement de classe. Vous êtes confronté parfois à des élèves qui ne veulent pas du tout parler ?

Lucas : oui.

Céline : comment faire alors ?

Lucas : c'est très difficile, très difficile. Euh... Je, alors je fais aussi partie d'un autre projet dans l'école qui est le « vivre ensemble » où on a... J'utilise un peu des choses que j'ai vu là-dedans pour parler avec l'élève en dehors de la classe. Si c'est de la timidité ou autre chose. J'essaie de trouver vraiment si c'est si une question de niveau d'anglais, un niveau de compréhension ou si c'est autre chose. Et là, voilà il faut un peu avancer en conséquence. Mais un élève qui est très très timide, c'est difficile. Après, on peut toujours... Je

Se rendre compte des difficultés liées au métier de professeur de langues et essayer de s'adapter

pense à des élèves en particulier qui ont été et qui le sont toujours, très très timides et que ne vont jamais lever la main pour répondre à des questions. Mais ça, ça existe pour des élèves en dehors de l'immersion...

Céline : oui, tout à fait.

Lucas : ces élèves-là, si on fait... Quand je fais des expressions orales avec eux, s'il y'avait pas de souci quand y'avait que moi et eux. Donc ils me donnaient les réponses.

Céline : donc si vous leur adressez la parole, ils vous répondent...

Lucas : ah oui, oui. Y'a de pas de...

Céline : d'accord. Et quand il y a des activités avec les autres, ils arrivent aussi à ... ?

Lucas : plus difficilement, il faut être prudent dans quel groupe on les met, j'essaie toujours d'alterner les groupes le plus possible pour pas que ce soit tout le temps les mêmes copains qui sont ensemble. En plus, si c'est les mêmes copains, ils ont plus tendance... A moins sérieusement faire l'exercice par exemple. Mais oui, il faut essayer d'adapter un peu en fonction...

C'est un problème, c'est un réel problème dans l'immersion évidemment parce que ceux qui parlent, ils avancent beaucoup plus vite que ceux qui ne parlent pas.

Céline : c'est un constat que vous avez fait en tant qu'enseignant.

Lucas : oui, oui, oui.

Céline : d'accord. Tout à l'heure vous parliez aussi d'un climat de confiance, le fait de leur donner des surnoms... C'est important pour vous ?

Lucas : oui, je trouve. Ils doivent... Le plus à l'aise ils sont... Encore une fois, c'est quelque chose à gérer. Il faut pas qu'il y ait des débordements de comportement parce qu'on laisse trop de libertés mais... Je trouve que j'ai trouvé une manière de faire entre les deux. Ils savent que de toute façon il y a certaines choses où c'est impitoyable. S'ils parlent français... C'est le journal de classe. Et juste mettre quelques petites choses comme ça leur rappelle quand même dans quel cadre ils sont. On n'a pas de problèmes de débordement. Parfois, il faut leur dire de... Essayer de marquer le : « ok, on vient de faire une activité où on parle de quelque chose, où on s'exprime et là on va passer sur quelque chose où on va devoir

Se rendre compte des difficultés liées au métier de professeur de langues et essayer de s'adapter

Constater les bénéfices des interactions en classe

(1) Ressentir de la satisfaction face à sa manière de faire

(2) Accorder de l'importance à ses exigences et les faire respecter

se concentrer sur un point de grammaire ». Mais, non c'est... C'est un avantage avec l'immersion aussi, c'est : généralement, les élèves sont... Y'a pas de... De gros problèmes de comportement. Et généralement je trouve que ce sont des élèves qui sont fort suivis par les parents. Parce qu'ils ont pris cette décision déjà de les mettre dans quelque chose qui est un peu différent, donc ils ont un peu... Je ne dis pas que c'est bien ou pas bien de le faire, mais en tout cas ils sont plus soutenus par les parents dans la chose et donc ça aide.

Se réjouir du fait que les élèves ne sont pas trop difficiles à gérer et impliquer les parents dans le suivi des élèves

Céline : oui, oui. Ok, écoutez je crois qu'on a fait le tour, qu'en pensez-vous ?

Lucas : ok.

Céline : je vais couper l'enregistrement.

3.3. Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Lucas

- **Contraindre à parler en anglais - installer le climat immersif**

Contraindre les élèves à parler en anglais via le principe de tolérance 0 permet d'installer le climat immersif où les élèves parlent uniquement en anglais.

- **Être convaincu de la nécessité de mesures radicales et "hostiles" contribue à les mettre en place**

Être convaincu de la nécessité de mesures radicales et "hostiles" contribue à les mettre en place

- **Contraindre à parler en anglais via un projet extérieur et des rencontres - vouloir immerger dans un monde réel**

Contraindre les élèves à parler anglais via un projet extérieur et des rencontres contribue à (vouloir) immerger les élèves dans un monde réel.

- **Faire intervenir un ami anglophone en classe - vouloir immerger dans un monde réel**

Faire venir un ami anglophone en classe contribue à vouloir immerger les élèves dans un monde réel.

- **"laisser vivre" les interactions des élèves - vouloir les immerger dans un monde réel**

"Laisser vivre" les interactions des élèves lorsqu'ils travaillent en groupe contribue à vouloir les immerger dans un monde réel.

- **Contraindre à parler en anglais et sanctionner quand ce n'est pas le cas - se sentir "impitoyable"**

Contraindre les élèves à parler en anglais et sanctionner quand ce n'est pas le cas contribue à se sentir impitoyable.

- **Sanctionner les erreurs - se sentir "impitoyable"**

Sanctionner les erreurs contribue à se sentir impitoyable.

- **Souhaiter remédier aux erreurs dès le début - voir les élèves continuer à commettre ces erreurs**

Souhaiter remédier aux erreurs dès le début empêche de voir les élèves continuer à commettre ces erreurs (plus tard, dans les années qui suivent).

- **Insister sur l'exactitude des propos oraux - se retrouver avec un élève qui parle comme anglophone "qui a bu quatre verres"**

Insister sur l'exactitude des propos oraux en classe empêche de se retrouver avec un élève qui parle comme anglophone "qui a bu quatre verres"

- **S'appuyer sur les erreurs des élèves - construire les séquences d'apprentissage**

S'appuyer sur les erreurs des élèves aide à construire les séquences d'apprentissage.

- **Faire une séquence 0 - remédier tôt aux erreurs**

Faire une séquence 0 permet de remédier tôt aux erreurs commises par les élèves.

- **Combiner deux activités professionnelles - être dans un état de burnout**

Combiner deux activités professionnelles empêche d'être dans un état burnout.

- **Considérer le retour au français comme problématique - vouloir installer la tolérance 0**

Considérer le retour au français comme problématique contribue à vouloir installer la tolérance pour tous en classe.

- **Changer d'orientation professionnelle - avoir plus de contacts humains**

Changer d'orientation professionnelle permet d'avoir plus de contacts humains.

- **Détenir le certificat d'attestation de réussite des unités d'enseignement pour l'immersion - se sentir rassuré**

Avoir le certificat d'attestation de réussite des unités d'enseignement pour l'immersion aide à se sentir rassuré.

- **Demander conseils - avoir un avis sur ses propres tâches, grilles, etc.**

Demander des conseils à des gens expérimentés (c'est-à-dire des proches qui ont une certaine d'ancienneté dans l'enseignement et qui sont nommés) permet d'avoir un avis sur ses propres grilles, tâches, etc.

- **Favoriser les interactions entre les élèves - offrir des conversations naturelles**

Favoriser les interactions entre les élèves en langue cible permet d'offrir des conversations naturelles (c'est-à-dire des discussions qui se rapprochent de celles qu'on peut avoir dans un environnement avec des natifs).

- **Utiliser des jeux - motiver les élèves**

Utiliser des jeux permet de donner envie aux élèves de travailler.

- **Estimer que le niveau attendu est en décalage par rapport aux compétences des élèves – modifier le contenu pour le rendre plus difficile**

Estimer que le niveau attendu des élèves dans le programme est en décalage par rapport à leurs compétences réelles l'amène à modifier le contenu de son enseignement pour le rendre plus difficile.

- **Utiliser des ressources externes – structurer les apprentissages et savoir les étapes par lesquelles il faut passer**

Utiliser ces ressources permet de structurer les apprentissages et ainsi de savoir les étapes par lesquelles il faut passer l'ordre dans lequel procéder.

- **Constater le bon déroulement – réexploiter ces mêmes activités par la suite**

Constater le bon déroulement de certaines activités conduit à les réexploiter par la suite.

- **S'apercevoir du niveau de difficulté de certains exercices – en créer qui seront parfaitement adaptés aux élèves**

S'apercevoir du niveau de difficulté de certains exercices issus de manuels amène à créer des exercices parfaitement adaptés aux élèves et à leurs apprentissages.

- **Faire intervenir les autres élèves dans les corrections – gérer les erreurs**

Faire intervenir les autres élèves dans les corrections contribue à gérer les erreurs en classe.

- **Accorder de l'importance au feedback collectif – gérer les erreurs**

Accorder de l'importance au feedback collectif permet également de gérer les erreurs en classe.

- **Mettre les élèves à l'aise – installer le climat de classe et inciter les élèves à parler**

Mettre les élèves le plus à l'aise possible pour les interactions contribue à installer le climat de classe et à inciter les élèves à parler.

- **Constater les bénéfices lorsque les élèves parlent en L2 – se réjouir**

Constater les bénéfices lorsque les élèves interagissent en langue cible amène l'enseignant à se réjouir.

3.4. Retranscription de l'entretien avec Olivier annotée avec les étiquettes

Projet : gestion des interactions en classe d'immersion

Type : compte-rendu de terrain

Date : 30/04/2020

Titre : rencontre avec Olivier à distance le 30/04/2020

Auteur : Céline Hibbelen

Ancrage : compte-rendu opérationnel réalisé le 25/04/2020

Céline : je me mets là, parce que je dois enregistrer en même temps.

Olivier : oui.

Céline : je ne sais pas si vous me voyez bien ?

Olivier : oui, oui, oui.

Céline : donc ici, j'ai mis le micro, la sortie de mon téléphone tout près de l'ordinateur parce que je dois enregistrer en même temps.

Olivier : c'est ça.

Céline : je vous avais déjà dit que l'entretien serait enregistré, je pense.

Olivier : oui.

Céline : c'est tout simplement pour garder des traces mais c'est aussi un confort pour moi, parce que l'entretien ça me permet de parler avec vous de manière plus directe sans devoir noter tout ce qu'on dit parce que ce serait franchement assez difficile. L'enregistrement permet qu'on en arrive là. Avant de commencer l'entretien, je voulais vous rappeler les objectifs de l'entretien en lui-même, mais aussi les objectifs de la recherche. Comme vous le savez, j'avais pour idée, tout au début de retracer un peu toutes les classes : la troisième, la cinquième et la première. Mais au vu des données que j'ai récoltées, j'avais beaucoup et avec ma promotrice et avant cette histoire de confinement, on a décidé de se focaliser uniquement sur la première année où je vais passer en revue toutes les disciplines qui sont données en anglais. Donc la vôtre, histoire, le cours d'anglais et le cours de géographie. Donc voilà. L'objectif du mémoire, ça reste dans les interactions. Donc ici, pour l'entretien, je vais me focaliser d'une part sur votre vécu, donc comment vous vivez vos

pratiques et vos préparations, et alors le côté organisation et préparations, comment vous faites pour préparer vos séquences. Dans l'optique de mon mémoire, je trouvais ça logique d'avoir une partie terrain et observations et d'avoir une partie entretien qui permet d'approfondir ce que vous faites en dehors des heures de classes. Il n'y a pas de bonne ou de mauvaise réponse. Moi je suis là pour décrire un phénomène tel qu'il est et pas comme il devrait être. Si une question vous dérange ou à laquelle vous ne voulez pas répondre, il suffit de me le dire et moi je n'insiste pas et je passe à la suivante, donc il n'y a aucune contrainte à ce niveau-là.

Olivier : ça va.

Céline : je vais vous demander, si vous voulez bien, parce que je sais que vous avez beaucoup de classes, de réfléchir en fonction de la classe de première année en histoire, vu que c'est la classe pour laquelle je vous sollicite. Mais si vous avez d'autres exemples dans d'autres classes, ça peut aussi être intéressant en termes de comparaisons.

Olivier : ça va.

Céline : on peut commencer. La première question est assez générale. J'aimerais que vous me parliez un petit peu de votre parcours en tant qu'enseignant, votre parcours professionnel.

Olivier : j'ai commencé à enseigner directement quand je suis sorti de l'école, donc je suis sorti en 90... 98 je crois. J'ai tout de suite enseigné l'anglais et l'allemand dans diverses écoles mais déjà très rapidement à xxx (*nom de l'école où se déroule la recherche*). Donc j'ai fait je dirais 90% de ma carrière à xxx en tant que prof de langues. Et alors l'immersion, elle a débuté il y a... je dis ça de mémoire, je pense que c'est 12 ans, on va dire il y a une bonne dizaine d'années. Et je n'ai jamais donné que le cours d'histoire, je n'ai jamais rien accepté d'autre comme cours. On me l'a proposé mais... Parce que même encore maintenant, on est en manque je vais dire d'anglophone pour donner les cours donc je pourrais mais... Je voulais juste donner le cours d'histoire.

Céline : et pourquoi en immersion ? Qu'est-ce qui vous a poussé à aller vers cette option-là ?

Olivier : probablement la découverte, probablement... Disons que c'était quelque chose de fort fort nouveau et fort innovant comme ça. Et je me suis dit que c'était une bonne chose à explorer, à voir de quoi ça avait l'air. Ça c'est un premier truc, le deuxième truc, c'est de donner de l'histoire puisque je pense que si j'avais à refaire, je ferais des études pour devenir prof d'histoire et non pas prof de langues.

Céline : ah oui.

Olivier : en tout cas, je me poserais sérieusement la question. Question que je ne me suis absolument pas posée à l'époque. Donc y'a ça, et puis alors une troisième raison était aussi la pratique des langues.

Céline : la pratique des langues, oui. Ok. Et donc vous êtes content de cette décision finalement ? Vous vous sentez épanoui en immersion ? Comment vous le vivez ?

Olivier : euh... Épanoui certainement parce que ça permet... Si je reprends les trois points, les trois raisons, ça permet d'explorer quelque chose de... Ça a permis, bon maintenant, à partir d'un moment, après 12 ans... bon. C'est quelque chose de relativement stable. Je ne découvre plus autant maintenant puisque j'ai découvert dans les premières années, finalement. Mais c'était très très bien. Et puis ça reste épanouissant dans le sens où... Ben... On a des enfants qui sont quand même, selon les années, c'est assez fort irrégulier à vrai dire. Mais des enfants qui sont quand même plein d'intérêt... C'est une section où les enfants, en général, sont quand même fort soutenus, mais ça aussi ça change en réalité, cette section d'immersion. Le public en tout cas de section d'immersion a changé depuis les premières années jusqu'à aujourd'hui. Donc il y a quand même une espèce de mouvance là-dedans, un mouvement, un changement.

Céline : ah oui, d'accord.

Olivier : et puis le fait de parler anglais, ça par contre, c'est complètement épanouissant. Oui, apprendre des mots, buter sur des mots et se dire : « pour la prochaine fois, j'irai vérifier ça au dictionnaire, je sais pas comment on dit » ou demander à un gars comme Lucas (*nom d'emprunt, intervenant du premier entretien*) qui lui est anglophone et donc du coup et se dire : « ah ouais, ben chouette, j'ai encore appris un mots, un

Regretter ne pas avoir choisi l'option de l'histoire pour ses études.

S'épanouir dans l'immersion.

Identifier une limite dans la découverte de l'immersion.

Aimer enseigner à un public intéressé par l'immersion.

Aimer pratiquer l'anglais.

expression, un truc machin ». Donc ça, par contre ça reste vraiment constant **constamment stimulant** pour moi.

Céline : ok ça va. Et alors je vais bifurquer un petit peu vers le côté préparation/ organisation générale. Pour faire une séquence x, comment est-ce que vous procédez ? Est-ce que vous utilisez des manuels, de quoi est-ce que vous partez ? Est-ce que vous avez des sources d'inspiration ?

Olivier : mes sources d'inspiration elles sont principalement... Elles sont basées en fait sur ce que fait ma collègue dans la section français, je vais dire, traditionnelle. Donc j'essaie un peu de me baser là-dessus. J'ai ma compagne qui elle aussi, elle est prof d'histoire en réalité. Elle n'enseigne pas l'histoire mais elle a cette formation-là. Donc elle, elle m'a donné des coups de main aussi. **Le gros problème c'est que la méthodologie est vraiment complètement différente, forcément, de l'apprentissage d'une langue. Forcément. Malheureusement, on n'a aucune formation là-dedans.** On fait ce qu'on veut comme on veut et dans les premières années... Ben j'étais quand même bien à côté de la plaque je vais dire au niveau méthodologie.

Céline : pourquoi ?

Olivier : parce que moi je pensais à un cours d'histoire comme moi je l'ai eu, en tant qu'élève. Donc moi je pensais que c'était ça un cours d'histoire. Il m'a quand même fallu un bon moment pour me rendre compte que les cours d'histoire, je vais dire à partir des années 2010, ne correspondaient plus du tout.

Céline : ah oui, d'accord.

Olivier : pas comme moi j'en ai eu, pas du tout.

Céline : il y a avait un décalage à ce niveau-là.

Olivier : et alors du coup, j'ai dû me dire un truc du style... Ah oui complètement. J'ai dû me dire à un moment donné : « ah oui, d'accord, c'est ça un cours d'histoire ». Ça a remis beaucoup de choses en place et il a fallu un long moment. **Et honnêtement, je suis pas encore... Je suis pas très bon en méthodologie pour le cours d'histoire.**

Céline : et vous n'avez pas de programme alors, c'est bien ça en immersion ? Enfin, propre à l'immersion.

Être stimulé par l'apprentissage continu de l'anglais

Soulever une particularité méthodologique des langues et se sentir démuni pour y faire face.

Se percevoir comme pas très doué en méthodologie.

Olivier : non, pas du tout. C'est le même programme que le cours traditionnel en français.

Céline : d'accord, c'est peut-être pour ça aussi que ça paraît... En tout cas pour l'adaptation, c'est peut-être plus compliqué ?

Olivier : ce qui est compliqué c'est surtout de... Je dirais, il y a deux choses moi qui me semblent embêtantes, peut-être pas compliquées mais embêtantes, c'est qu'on arrive pas à imprimer le même rythme qu'en français, ça c'est clair et net. Des choses, des explications qui sont fluides en français, alors je parle pour les élèves, je parle pas pour moi. Pour les élèves, la compréhension est beaucoup plus... Oui, fluide et facile en français que ce qu'elle n'est en anglais. Donc là, ça prend du temps, quand on sollicite des élèves pour des réponses, ça prend une plombette. Donc du coup avancer au même rythme que le cours en français c'est totalement illusoire. Mais bon, ça devrait peut-être pas être l'objectif non plus mais en théorie, ça l'est.

Céline : comment vous vous sentez par rapport à ce rythme décalé ? Quand vous dites que les élèves prennent des plombettes pour répondre ?

Olivier : très embêté, c'est très embêtant et ça le devient, je vais presque dire, un petit peu de plus en plus avec le temps, le temps avançant, j'ai pas l'impression que le niveau d'anglais des enfants... Permette une meilleure fluidité en réalité. Mais d'un autre côté, je me rends compte que le niveau des élèves de première année n'est plus le même non plus dans les... Dans le cours d'anglais par exemple. Donc du coup est-ce que c'est lié aux enfants, à leur scolarité ou est-ce que c'est lié à d'autres... Je pense pas que ça soit spécifique à l'immersion en réalité.

Céline : que ça soit lié aussi à d'autres options...

Olivier : Bah oui. J'ai le même type de problème en anglais. Dans le cours d'anglais en lui-même. Mais c'est très embêtant parce que tu me demandes quel est mon ressenti vis-à-vis de ça, c'est très embêtant et ça alourdit fort le cours. Ça finit par le rendre lassant, lourd parce que c'est répétitif, parce que j'ai l'impression qu'ils ne pigent rien, qu'il faut répéter mille fois la même chose, etc. Ça ne rend pas le cours très... J'allais dire « vivant », mais ça bouge pas beaucoup quoi. C'est très long et de plus en plus. Long et chiant en fait, je m'imagine

Être embêté par le rythme plus lent du cours d'histoire

Être réaliste par rapport au rythme d'apprentissage.

Être embêté par le niveau d'anglais peu élevé qui recule un peu plus chaque année.

Appréhender son cours comme lassant, répétitif, chiant, lourd et incompréhensible

Considérer sa leçon comme statique et monotone

que les élèves doivent se dire ça. En tout cas, certains d'entre eux.

Céline : vous vous mettez à la place des élèves oui. Et ça vous prend longtemps pour préparer en général ?

Olivier : Euh... Ça ne me prend plus beaucoup de temps maintenant, puisque depuis les... Depuis tout ce temps que je donne ce cours, c'est chaque fois le même cours, les mêmes matières. Donc du coup, depuis toutes ces années, je ne fais toujours qu'améliorer. Ce que je pense être une amélioration. Des fois je reviens sur ce que je fais bien entendu mais ce ne sont que des ajustages comme ça. Donc non, ça ne me prend pas beaucoup de temps. Et moi, je suis... Je pars du principe que le cours idéal, c'est un cours qu'on ne prépare plus du tout.

Céline : ah oui ?

Olivier : oui, absolument.

Céline : c'est plus spontané alors ?

Olivier : ah non, non. Il doit être préparé, mais je pense que... Non c'est pas ça que je voulais dire. Ce que je voulais dire c'est que... Moi je tends vers des cours auxquels je ne touche plus. Des cours pour lesquels je me dis : « voilà, j'ai ma méthode, je vois pas bien comment je peux faire mieux, bah c'est super ». Et là, je peux vraiment commencer à tout miser sur la performance en classe. Mais plus réfléchir : « est-ce que je fais ceci, est-ce que je fais ça, est-ce que je fais d'abord ceci, d'abord cela ? ». Ça c'est... Le cours idéal c'est... Pour moi, ce serait un cours auquel on ne réfléchit plus à ça.

Céline : oui, je vois. Oui, c'est plus clair. Et quand vous dites la performance, c'est vraiment le show en classe, c'est pas la performance des élèves.

Olivier : exactement. C'est ça que je considère être mon métier en fait. Le reste c'est une obligation par laquelle il faut bien passer, mais c'est pas ça mon métier.

Céline : c'est pas les préparations...

Olivier : ah non, pas du tout. Je ne suis pas un rat de laboratoire, non. Moi je suis un gars qui est là pour transmettre le... Transmettre le savoir, on ne dit plus ça de nos jours. Animer une classe, faire bouger le bazar et faire en sorte que les élèves acquièrent ce qu'ils doivent acquérir. Je suis le gars

Être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné.

Être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné.

Considérer la performance théâtrale en classe comme importante.

Se définir en tant qu'enseignant

Se percevoir comme un professeur qui anime, qui fait réfléchir et transmet.

qui doit permettre ça. La réflexion qu'il y a derrière est évidemment nécessaire, l'adaptation à chacun d'entre nous, nous les profs est nécessaire aussi. Parce que pour un cours parfait, bah l'un va le donner d'une manière l'autre d'une autre, ça c'est bien clair. Donc il faut bien passer par cette espèce d'adaptation à son propre besoin, mais l'idéal, c'est que ça soit fait, qu'on y touche plus.

Céline : oui, je comprends.

Olivier : je te dis ça aujourd'hui, après 20 d'expérience. Ceci dit, je le disais déjà même avant de commencer le métier. Mais il ne faut pas s'y méprendre sur ce que je dis. La préparation est primordiale. Entrer en classe et donner un cours sans préparation, c'est mortel.

Céline : oui, j'avais bien compris. Pour les activités d'interaction, vu que c'est le sujet ici de mon mémoire, qu'est-ce que vous faites comme activité en général pour faire interagir les élèves entre eux ou avec vous ?

Olivier : Qu'est-ce que je fais comme activité... Euh, ces dernières années j'ai essayé de mettre au point des espèces de jeux, de memory, des affaires ainsi. Chose qui n'est vraiment pas spontanée chez moi en fait parce que moi je ne suis pas sensible à ce genre de choses. Donc j'ai beaucoup de mal à comprendre l'efficacité de ce genre d'activité. Je ne suis pas capable non plus je pense de bien les mettre en œuvre. Mais j'essaie, j'essaie de faire des choses comme ça, des espèces de projets où il faut faire des espèces de grands posters, où les gosses vont rechercher des infos, en parlent, échangent entre eux, échangent avec moi, demandent des conseils. Voilà. Je ne suis absolument pas à l'aise avec ce genre de chose et j'ai un peu du mal à y voir l'utilité vraiment, mais...

Céline : vous n'en faites pas beaucoup alors du coup ?

Olivier : non mais pas vraiment. Mais j'essaie, j'essaie. Mais je dois bien avouer aussi d'un autre côté que ça fonctionne et que ça, par contre, crée une espèce d'atmosphère, de vie comme ça en classe. Je disais tantôt que les réactions étaient souvent lourdes et qu'il leur fallait des plombes, mais ça se sont des activités qui par contre les libèrent fort.

Céline : ah oui, ça les libère. C'est pour ces raisons là que vous essayez alors ?

Être convaincu de la nécessité de la préparation

Mettre en place des activités d'interaction ludiques

Avoir du mal à percevoir l'efficacité ou l'utilité des activités d'interaction

Avoir du mal à bien les mettre en place
Y être insensible

Y recourir de manière non spontanée

Être mal à l'aise

Constater un climat de classe plus vivant grâce à ces activités

Constater l'effet libérateur des activités d'interaction sur les élèves

Olivier : ça peut fonctionner, oui.

Céline : et vous, vous ne vous sentez pas très à l'aise avec ce genre d'activité alors?

Olivier : non, moi j'ai toujours vu ça comme un peu de la gnognote et quelque chose qui n'amène pas grand-chose. Et personnellement, moi je ne peux pas fonctionner comme ça. Si moi, demain je reprends des études ou même parfois ce qu'ils nous proposent dans les formations. Moi j'ai déjà vécu des formations en tant que prof, bien sûr, aussi ils essaient de nous faire jouer à machin, bazar. C'est pas possible, moi je peux pas faire ça. J'ai envie de le dire au gaillard : « écoute, t'as un truc à me dire, dis-le moi, mais arrête de me prendre pour une buse et de me faire jouer à des couillonades et des couleurs et des machins et des formes. Arrête-ça, dis-moi ce que tu as à dire et fais-moi un beau petit cours et explique-moi ton truc ». Mais moi, je fonctionne comme ça. Donc du coup, c'est difficile pour moi de me mettre dans une autre... Pas une autre logique, mais un autre mode de fonctionnement en réalité. Bah voilà, j'essaie quand même de le faire parce que c'est clairement dans l'air du temps.

Céline : oui, oui.

Olivier : donc du coup les enfants fonctionnent fort bien avec ça et beaucoup mieux que ce que je ne pense en réalité. Moi je me dis... Je me suis déjà dit plus d'une fois : « je vais leur proposer ceci ou ça, mais oh non, mais ça va les faire chier, c'est lourd comme truc ». Et ils sont tout fous, ils sont tout contents. Je n'en reviens pas moi. Oui, c'est dans l'air du temps.

Céline : quand vous dites que ça fonctionne bien avec eux, ça veut dire qu'ils sont enthousiastes, motivés, que ça leur plaît ?

Olivier : oui

Céline : ok, ça va. Et qu'est-ce qui vous influence dans le choix de ces activités-là ? Même si j'ai bien compris que vous n'en faisiez pas si souvent...

Olivier : tu veux dire pourquoi je les fais finalement ?

Céline : pourquoi ces activités-là plutôt que d'autres ?

Avoir du mal à percevoir l'utilité des activités d'interaction

Recourir à ces activités de manière peu régulière

Éprouver des difficultés à fonctionner différemment mais s'y forcer.

Être surpris de l'effet des activités d'interaction sur les élèves

Olivier : pour faire bouger un peu... Pour faire bouger le cours. J'ai constaté ces dernières années, ces deux/ trois dernières années que mon cours ne fonctionnait plus aussi bien qu'auparavant. Moi j'ai toujours fonctionné avec des images, des descriptions d'images en histoire. Je projette des images sur le tableau, on en parle, on les décrit : « qu'est-ce que tu observes ? » blablabla. Et ces dernières années, ça fonctionne de moins en moins bien je trouve. J'ai plus l'impression que... Oui, ils ne mordent pas à l'hameçon, ils ne répondent pas vraiment, ils ne voient pas clair, ils se lassent, ils dorment, ils baillent. J'ai l'impression que ça va un peu vers ça. Et je me dis : « bah oui, ça ne va nin, je vais arriver de nulle part moi avec ça ». Bah on va essayer de faire autre chose, on va essayer de trouver un bazar avec un jeu, etc. Non, il faudrait que je trouve un mélange des deux parce que mes jeux ne sont pas encore efficaces, je trouve. Ils n'amènent pas suffisamment du tout.

Céline : c'est-à-dire ?

Olivier : faut que je trouve... Ben au niveau du vocabulaire par exemple. Il faudrait que je trouve des solutions pour injecter du nouveau vocabulaire, le faire utiliser, etc. J'ai pas encore bien trouvé ma méthode à ce niveau-là, non par exemple.

Céline : ok, je vois. Et dans le cours ici... Quand vous donnez une leçon sans test ou sans... Quand vous faites quelque chose de collectif, quelle est la place qui est laissée aux interactions orales ? Par rapport aux autres compétences : lecture, compréhension, etc.

Olivier : de nouveau, je vais te répondre en deux volets, je vais te parler d'un... D'un volet idéal et attendu et du volet réel. Je me répète mais je trouve que ces dernières années, c'est vraiment devenu plus difficile d'avoir une réponse, d'avoir quelque chose en face. Mais en théorie, ça devrait prendre énormément de place. En pourcentage je ne peux pas te le dire comme ça, mais je sais pas moi... Les $\frac{3}{4}$ de la réflexion devrait se faire oralement.

Céline : et dans les faits ?

Olivier : mais dans les faits, dans le fond, ça reste peut-être les $\frac{3}{4}$ mais c'est... C'est lent et ce n'est pas tout le monde. Donc ce sont toujours les mêmes qui réagissent, qui agissent, c'est-

Vouloir donner du dynamisme au cours

Se rendre compte que ses méthodes ne fonctionnent plus aussi bien qu'avant et vouloir les adapter.

Chercher encore des réponses au niveau de la méthodologie.

Être triste de voir de moins en moins d'élève actifs oralement.

à-dire ceux qui ont un certain... Intérêt. Ils sont éveillés et puis qui ont un certain flux pour pouvoir répondre. Et du coup, avec les années, ça fait de moins en moins de gens en fait. Et aujourd'hui j'ai une classe, une quinzaine de gamins... C'est lourd à dire, mais je pense que la moitié ne dit strictement jamais quoi que ce soit. Quand tu t'adresses personnellement à eux c'est : « yes, yes, I don't know » et voilà. Alors, t'es calé, qu'est-ce que tu veux dire ? Qu'est-ce que tu veux faire ?

Céline : et votre ressenti par rapport à ça ? C'est plutôt de l'agacement, de la tristesse ?

Olivier : de la tristesse plutôt, oui. En me disant : « mais qu'est-ce que c'est que ce truc ? ». Ça va un peu nulle part. Oui, c'est triste oui.

Céline : c'est compliqué de les faire parler quand eux ont sont bloqués.

Olivier : bah oui c'est difficile, c'est vachement difficile. Maintenant, c'est pas impossible. Je me dis que je suis pas suffisamment doué aussi. Mais c'est clair que c'est frustrant. C'est triste et frustrant. Si je prends les années de première année qu'on a eu les trois, quatre, cinq dernières années, il y a un tas de gosses là-dedans, on se demande vraiment ce qu'on leur apporte finalement parce qu'ils n'ont pas le niveau pour participer au cours et finalement qu'est-ce que je... Faudrait peut-être attendre une dizaine d'années et leur demander mais voilà je me demande ce que je leur amène et ce qu'eux en retirent forcément.

Céline : oui. Une dernière question au niveau de la préparation. Les sujets abordés dépendent du programme ?

Olivier : oui.

Céline : ok, c'est bien ce que j'avais compris. Et alors dans ma question de recherche, j'aborde deux dimensions dans le cadre de l'immersion. Une qui est propre à l'erreur et l'autre à la langue maternelle. Donc j'ai différentes questions qui concernent ces deux dimensions. Au niveau de la correction de l'erreur, est-ce que vous avez eu dans votre formation pédagogique, les moyens pour y faire face et les anticiper ?

Olivier : j'ai pas eu de formation pédagogique donc du coup la question est vite répondue.

Être triste de voir de moins en moins d'élèves actifs oralement.

Se sentir frustré et pas suffisamment doué de ne pas savoir les faire parler, de ne pas pouvoir les aider.

Se questionner sur ce qu'il apporte aux élèves

Céline : vous n'aviez pas fait prof de langues, que vous aviez dit ?

Olivier : ah oui, oui. D'accord. D'une manière globale tu veux dire. Non, je pense qu'il n'y a pas eu vraiment de volet de choses spécifiques à ce niveau-là. J'en ai pas le souvenir en tout cas.

Céline : donc vous gérez ça sur le terrain comme ça vient ?

Olivier : mais donc tu parles des erreurs linguistiques alors ?

Céline : oui, tout à fait.

Olivier : ah d'accord, ok. Oui, ça absolument, je travaille sur le terrain. Mais je ne vois pas ça comme problématique.

Percevoir l'erreur comme non problématique dans l'apprentissage

Céline : c'est pas problématique le fait que les élèves fassent des erreurs ? Autant linguistique que de contenu ?

Olivier : non, ce n'est pas problématique, maintenant, il faut essayer d'y pallier et de faire en sorte que ça s'améliore. C'est notre job, ça. Mais non, ça ne me pose pas vraiment de problème.

Céline : ok. Vous avez l'air serein vis-à-vis de cette thématique de l'erreur ?

Olivier : on fait un métier dans lequel on est confronté constamment à l'erreur, sans quoi notre métier n'aurait pas de sens, moi je pense. Et c'est quelque chose que je leur dis dans les cours d'histoire mais aussi dans les cours de langues quand il y a des exercices oraux et des tâches orales. C'est : « allez-y, parlez, vous allez forcément faire des erreurs, ça fait partie de l'apprentissage de déblâter des erreurs. Et puis ensuite alors à un moment donné, peut-être faire le point, l'analyse. Il faut passer par ce stade où on laisse juste aller, on laisse couler le bazar. En histoire aussi. C'est pour beaucoup encore un énorme blocage de s'exprimer simplement en oubliant quelque part les erreurs qu'on pourrait être amené à faire.

Être convaincu que l'erreur donne du sens au métier d'enseignant.

Être convaincu que l'erreur a sa place dans le parcours d'apprentissage.

Inciter les élèves à parler anglais

Céline : et comment est-ce qu'on peut faire comme vous dites pour débloquer les élèves ?

Olivier : ça, je n'ai pas encore trouvé la recette miracle. Ça j'ai pas trouvé. J'essaie d'instaurer une atmosphère... Allez je vais dire une atmosphère relax, de confiance, de dédramatiser l'erreur justement parce que y'en a... Il y a toute sorte

d'élèves, tu sais, il y a des élèves pour qui faire une erreur est une catastrophe. C'est des espèces d'élèves malheureux qui voient ça comme des maths où tout doit être parfait sinon ils disent rien. Et puis alors t'en as d'autres qui font plus de fautes que de mots donc tu te demandes comment c'est possible. J'en ai encore un en première année ici, il parle tout le temps, tout le temps mais je comprends que la moitié du temps ce qu'il veut réellement dire tellement que son langage est énigmatique. Et oralement, je parle même pas de l'écrit, je parle oralement.

Céline : ah oui, oui, que de l'oral.

Olivier : donc pour certains il faut les délier et dire : « allez, lâche un peu, sors un peu tout ce que tu as sur la patate et on verra bien. Tu finiras bien par communiquer ». Et puis il y en a d'autres, il faudrait presque leur dire quand même : « réfléchis quand même un minimum ; qu'est-ce que tu me racontes ? ». C'est bien beau de communiquer, mais c'est... Pas à n'importe quel prix quand même. Bon là, il faut essayer en tout cas de faire preuve de tact pour ne casser ni les uns, ni les autres évidemment. Ça aussi c'est notre job, c'est un peu notre métier. Il faut un peu sentir le truc et faire en sorte que... Mais c'est difficile, c'est clairement un des aspects les plus difficiles.

Percevoir les limites de l'erreur et être capable de faire preuve de tact.

Céline : dans notre métier...

Olivier : spécifiquement dans l'immersion.

Céline : ok. Et par rapport à la langue maternelle, quand ils passent en français pour parler avec un copain ou pour vous parler à vous, comment vous le vivez ? Qu'est-ce que ça vous fait ?

Olivier : je ne le vis pas parce qu'ils ne parlent pas en français, pas un seul mot. À partir du moment où ils franchissent le seuil de la porte, c'est l'immersion et c'est que l'immersion. Rien n'est autorisé en français, zéro. Donc du coup... Mais j'y suis confronté parce qu'au départ ils ont encore... Ils ne sont pas habitués... J'ai pas l'impression que dans leur scolarité précédente ça a été ça. En tout cas, pour la majorité. Donc du coup, du français qui se perd par ci, par-là. Au début on avait un problème pendant un ou deux mois et maintenant ça dure, ça dure... Ça dure six mois maintenant.

Céline : oui. Et c'est quoi alors la sanction s'ils parlent en français ?

Olivier : oh, ce sont des sanctions old school, c'est on prend le journal de classe et on retire un point, puis deux, etc.

Céline : donc vous êtes dans une optique où il faut tout le temps parler anglais ?

Olivier : bah oui, mais alors le problème c'est que, comme je l'ai dit plus... avant, c'est ce que certains à ce moment-là, se disent : « ah non, si c'est pour parler anglais, moi je... alors je dis rien, je suis pas capable ». Et donc du coup, on a des gens qui disent, comme je t'ai dit tout à l'heure, en première année, il y a la moitié qui à mon sens ne dit juste rien, jamais. En tout cas, chez moi. C'est peut-être moi qui les impressionne aussi ou je sais pas quoi mais... Peut-être que chez xxx (*autre professeur de l'immersion*) c'est différent parce que c'est plus ouvert, c'est de la conversation, donc il n'y a pas le fond historique de la chose. Et puis c'est un gars qui est différent de moi, donc voilà, pour des raisons x ou y. Ça ne m'étonnerait vraiment pas.

Se sentir impressionnant aux yeux des élèves.

Céline : vous croyez que le cours d'histoire est plus dur à apprendre et à acquérir ?

Olivier : pas forcément le cours mais je pense que moi aussi je suis d'une autre approche vu que je suis draconien de la première seconde où ils franchissent le pas de la porte, je suis draconien avec ça et donc du coup, il y a peut-être des enfants que ça casse un petit peu et à qui ça fait un petit peur comme ça. Mais moi, ça fait partie de mes principes, je veux l'être. À partir du moment, où je laisse tomber ce principe-là, ben alors c'est la foire. C'est plus de l'immersion.

Contraindre les élèves à parler en anglais.

Être convaincu de la nécessité de parler uniquement en L2 dans l'immersion.

Céline : et draconien, ça veut dire quoi pour vous ?

Olivier : ben ici au niveau de la pratique de l'anglais, c'est n'autoriser strictement rien du tout même quand ils parlent entre eux, quand ils sont spontanés. Non, zéro, zéro.

Se sentir exigeant concernant le recours au français.

Céline : vous diriez que vous êtes exigeant ?

Olivier : à ce niveau-là oui, à d'autres niveaux, à mon avis, pas trop mais celui-là, oui.

Céline : ok, d'accord. On a déjà passé pas mal de choses en revue. J'aimerais un peu revenir sur l'environnement de classe. Vous aviez dit que vous souhaitiez installer un climat de confiance pour permettre l'apprentissage. Comment vous faites pour en arriver là ?

Olivier : oh je le fais... Il n'y a pas vraiment d'activité spécifique prévue, ce qui serait peut-être imaginable aussi. Je le fais simplement par la relation humaine tout simplement. J'essaie d'être un peu rigolo, un peu zigoto mais aussi draconien d'un autre côté, essayer de mélanger tous ces côtés-là. C'est tout simplement basé sur le rapport très humain comme ça.

Apprécier combiner le rire et l'exigence.

Céline : c'est plutôt dans vos attitudes que via une activité.

Olivier : mais ça serait peut-être une bonne idée, ceci dit, de prévoir ça dans le cadre d'une vraie activité comme ça. Voilà, c'est comme ça que je fais. Mais de nouveau, il va falloir que je m'adapte parce que dans le futur, ça va pas bien fonctionner, je pense, ça ne suffit plus en fait d'être simplement... Ils comprennent... Ils ne voient pas où on veut en venir, ils ne comprennent pas... Pour bon nombre, mais pas tous de nouveau évidemment mais... Il y a trop de gamins qui sont un petit peu perdus : « qu'est-ce qu'il me veut ? Qu'est-ce qu'il se passe ici ? ». Il va falloir, je pense, que je mette en route quelque chose pour déjà les faire parler et les mettre en confiance.

Céline : oui, je vois. Et comment vous le vivez ? Quand vous voyez des élèves qui sont perdus, qui sont peut-être pas à leur place en immersion ?

Olivier : ça me désole profondément. Ça me désole parce que j'ai l'impression que tout le monde perd son temps dans cette histoire-là. Et ça, ça me gonfle, ça me gonfle terriblement. C'est des enfants qu'il faut... Je ne sais pas non plus... Ils sont là parce que leurs parents les y ont poussés à mon sens. Mais ils n'ont pas vraiment d'intérêt pour la chose intellectuelle ou la chose linguistique et c'est tristounet en fait.

Se sentir attristé au vu des élèves perdus en immersion.

Être « gonflé » de perdre son temps.

Constater que certains élèves ne sont pas à leur place en immersion

Céline : Et qu'est-ce qui vous fait sentir efficace alors ?

Olivier : la réflexion, quand les gamins sont en fin de deuxième, puisque moi je les ai pendant deux ans et quand, en fin de deuxième, ils ont des réflexions qui sont plutôt... Qui sont fines. En première c'était encore des petits enfants qui s'amaient avec leur joli plumier et leurs petits crayons de couleurs bien taillés. En fin de deuxième, ils ont déconnecté de ce côté-là des choses et sont plus dans la réflexion. Ils te regardent dans les yeux et ils disent : « oui, mais monsieur, par rapport à ce que vous avez dit, si maintenant il y a ceci, cela,

comment se fait-il que ça et ça ? ». Et alors tu te dis : « ah ouais, c'est bien vu ça, super ». Et ça c'est bien. Là, je me dis que j'ai peut-être contribué à changer ou à créer des points de vue ou en tout cas, à créer une réflexion.

Céline : ça vous apporte de la satisfaction à ce moment-là.

Olivier : oui. À d'autres moments aussi, quand ils utilisent des mots de vocabulaire plus spécifique et que leur anglais évolue. Mais en deux ans, ça évolue quand même relativement peu. Il faudrait les voir par après alors, en rhéto. Parce que c'est quand même... Au niveau linguistique, purement linguistique, je pense que ça met beaucoup de temps à être assimilé, à être intériorisé. Ça met beaucoup de temps pour que des mots de vocabulaire ressortent spontanément. Beaucoup de temps. Et je pense pas qu'en deux ans, on puisse vraiment le voir. C'est une minorité. Si je prends actuellement ma classe de première et de deuxième, il y a une élève qui est capable je pense... Une sur les deux classes. Je pense que c'est normal, attention mais... Donc ça du coup, ça pourrait me procurer de la satisfaction, mais c'est trop juste, c'est trop tôt, trop rapide.

Céline : ok. Ça va. Est-ce que vous croyez qu'il existe des situations dans lesquelles on peut être exigeant avec les élèves mais sans pour autant les contraindre à parler en anglais ?

Olivier : ils feraient comme une activité où ils ne parleraient pas du tout alors ou... ?

Céline : ou ils parleraient en français. S'ils parlent français, vous vous sentez tout autant exigeant ou pas forcément ?

Olivier : ça je n'en sais rien, j'ai jamais fait. Alors je serais exigeant plus sur le fond historique alors et plus sur l'aspect linguistique.

Céline : vous seriez exigeant sur d'autres choses alors.

Olivier : oui, je l'imagine. Mais je n'ai jamais fonctionné autrement. Je ne peux qu'imaginer. Ça ne fait pas partie d'une option de... Fonctionner en français ne m'est jamais venu à l'esprit en réalité. Je ne sais pas ce que je ferais. Et en français ou peut-être avec une activité où ils parlent pas du tout. Mais s'ils parlent, ce n'est qu'en anglais.

Céline : j'imagine, le bain de langue est très prenant.

Se sentir efficace lorsque les élèves font preuve de réflexion

Éprouver de la satisfaction lorsque les élèves utilisent du vocabulaire plus spécifique et évoluent

Toujours fonctionner en langue cible

Olivier : Le côté linguistique n'est pas ma seule exigence non plus évidemment. J'en ai d'autres. Maintenant ça se tasse assez rapidement, une fois qu'ils ont capté que le français n'a pas sa place, ça n'est plus mentionné, la problématique disparaît parce qu'elle est réglée en fait. Par après, je n'ai plus à être draconien, ça s'est implanté et les élèves me croisent dans le couloir, ils me parlent en anglais.

Céline : donc même si on sort de la classe alors

Olivier : oui, parce qu'ils ont tellement pris l'habitude... C'est devenu tellement un automatisme : xxx (*nom de famille d'Olivier*) : anglais. Et donc, même en dehors c'est... Même en rhéto, j'en ai encore plein qui me disent bonjour alors que je les ai plus eus au cours depuis quatre ans, qu'ils sont grands. Ce sont des grands et des forts « haha, maintenant, je peux parler fran... » ah non, ben non, ça reste pour beaucoup, la majorité encore en anglais malgré tout.

Céline : ok, d'accord. Et parfois vous dites aussi que les activités d'interaction, ça motive les élèves, ça les fait bouger, de donner un certain dynamisme au cours, si j'ai bien compris ?

Olivier : oui.

Céline : il y a des moments où ce serait pas le cas, où vous auriez l'effet inverse ? Par exemple, où ça ne les motive pas, ça les ennuie peut-être ? Vous avez déjà vécu ça ?

Olivier : oui. Oui, ça m'est déjà arrivé aussi évidemment, où le résultat en tout cas n'est pas celui escompté. Mais il faut... Il faut essayer, il faut tenter le coup. Moi, j'ai assez de difficultés, comme je t'ai déjà dit, de me projeter là-dedans et de pouvoir anticiper leur réaction parce que moi-même, je comprends pas, donc du coup, je tâtonne aussi. Mais oui, j'ai déjà eu des choses qui ne fonctionnaient pas aussi bien que ce que je l'aurais voulu. Bon ben on se dit : « on va laisser tomber ce machin-là, tu ne le feras plus ». On va essayer de trouver autre chose, ou éventuellement l'adapter. Oui, si bien sûr, on prévoit des choses pour favoriser la communication et ça plante, ça ne va pas et en fait ils ne parlent pas... Oui, ça m'est déjà arrivé aussi.

Céline : oui, oui. Et qu'est-ce qui fait alors que... Qu'est-ce qui ne les motive pas ? Est-ce que c'est l'activité qui est mal

Se sentir de moins en moins « draconien » au fil de l'année

Installer le climat immersif.

Éprouver des difficultés à se projeter dans les activités d'interactions

Se sentir incertain vis-à-vis de celles-ci.

Se remettre en question en cas d'échec

pensée ou c'est eux qui n'ont pas envie ? C'est peut-être leur niveau qui les bloque ?

Olivier : attends, je dois bouger, parce que je me rends compte que le téléphone se vide, il n'est pas content avec la batterie. J'avais pas fait gaffe, j'aurais dû recharger avant.

Céline : pas de soucis.

Olivier : attends je vais essayer de trouver une prise tout près.

Céline : ah oui, j'ai eu un petit mot sur mon écran qui disait que vous n'aviez plus de batterie.

Olivier : bah voilà, c'est bon là il charge. Je dois te demander de me répéter la question, parce que j'ai pas suivi.

Céline : donc c'était ici par rapport à la motivation via l'interaction. Parfois vous dites vous-même que ça ne prend pas l'activité et notamment les jeux que vous faites. Mais pourquoi pensez-vous ? Est-ce que c'est leur niveau, ou ils n'ont simplement pas envie ? Ils ne comprennent pas ?

Olivier : je pense que... Je ne vois vraiment pas d'exemple précis réellement maintenant que je pourrais sortir mais, il me semble que... Il y a des activités où moi je me suis dit que ça va être simple, je vais leur demander de faire ça, comme ceci, comme ça et puis ils vont pouvoir parler et en fait vu qu'ils ne voient pas où je veux en venir, c'est trop compliqué. Ou alors les instructions ont été mal données, ça, ça m'est déjà arrivé aussi. Je n'explique pas... Je n'explique pas comme il faut, ils partent dans un exercice et puis moi je me rends compte que c'est pas du tout ce que j'avais demandé : « mais enfin, c'est pas possible » « ah mais on croyait que c'était ça » « mais non, c'est pas ça ! ». T'es reparti dans un borborygme ou tu... Tu te désempottes (?) machin bazar. Mais non, finalement : « c'est ça, vous n'aviez pas compris, je me suis mal expliqué ». Donc je pense que c'est surtout ces deux choses-là. C'est des choses où moi, j'anticipe une fluidité, une facilité, mais non, c'est beaucoup trop compliqué d'une part. Et d'autre part, une mauvaise mise en œuvre aussi de ma part alors avec des mauvaises explications. Je pense que c'est surtout ça qui fait que... Qu'un exercice de ce genre-là foire. Il y a des obstacles et c'est plus difficile pour eux d'être motivés

Céline : ok, et alors j'ai une toute dernière question. Est-ce que vous diriez que vous ne vous sentez pas efficace lorsque vous

Supposer au départ une facilité pour les élèves

Se rendre compte de la complexité d'une activité au moment de sa réalisation.

Se rendre compte que le manque de compréhension des élèves peut venir de soi, de ses consignes.

entendez les élèves parler en français ? Quelle est votre réaction ?

Olivier : ma réaction est épidermique (rire). C'est tout de suite : « qu'est-ce qu'il se passe ? Stop stop. Vous pouvez même parler éventuellement des scouts, du weekend ou du football de l'après-midi » ça je peux encore le tolérer, on peut en parler, même moi je veux bien me joindre à la conversation, ouais ok, mais en anglais. C'est vraiment épidermique, j'ai fini par développer ça parce que... Le gros problème avec cette histoire de français, c'est qu'il faut... À partir du moment où on le tolère, il faut pouvoir le cadrer, le limiter. Qu'est-ce qu'on peut bien mettre comme limite quoi ?

Céline : c'est quoi alors épidermique ? Vous faites une allergie au français (rire) ?

Olivier : non, parce que y'en a qui alors, une fois qu'ils sont sortis, il y a des enfants que je connais même personnellement, quand je les vois en dehors, ils me parlent en français tout ce qu'il y a de plus normalement. C'est très bien comme ça, j'ai aucun problème avec ça. Mais cette immersion, c'est une espèce de grand cirque où on joue le jeu de « on parle anglais ». Ben on joue le jeu, on joue le jeu. Quand on joue au foot, on ne prend pas la balle avec les mains, c'est tout. On joue le jeu. Alors si en immersion, on est censé parler anglais, ben tu parles anglais, point. Et moi je vois pas quelle limite je pourrais bien mettre qui soit acceptable. Note bien que je te dis ça, mais il y a quand même une limite. Il y a une seule possibilité pour eux de prononcer des mots en français, c'est... Ils ont un cahier qui fonctionne comme un espèce de dictionnaire comme ça avec un classement par ordre alphabétique et alors ils notent tous les x temps, on note quelques mots de vocabulaire assez spécifique historiquement ou même linguistiquement à vrai dire. Et là alors, on a recours à la traduction parce que c'est un dictionnaire. Ils ont une colonne français, une colonne anglais et c'est la seule occasion où un mot de français est toléré dans leur bouche. Alors oui, c'est comme ça que je leur dis aussi. C'est la seule possibilité que j'accepte un mot de français dans leur bouche, un seul à la fois, c'est quand on parle de ces traductions-là que vous notez les mots dans votre cahier. Voilà, c'est ma limite. À part ça, je ne vois pas comment limiter rationnellement l'utilisation du français. C'est chipoter, c'est finir avec des comptes d'apothicaire : « oui, mais je l'ai pas dit, j'ai dit que.. ». Non,

Faire preuve de tolérance 0 vis-à-vis du français.

Se considérer comme « draconien » vis-à-vis de l'utilisation de la langue 1

Ne pas savoir comment cadrer les interactions en français.

Sentir ses propres limites concernant le recours à la langue française.

laisse tomber. C'est beaucoup plus simple de dire rien. Ça c'est simple, c'est facile à comprendre.

Percevoir une facilité dans ses mesures strictes, « draconiennes »

Céline : d'accord. Et le lien avec votre sentiment d'efficacité à ce moment-là ?

Olivier : ah oui, avec cette histoire de français. Ça me chipote beaucoup moins, parce que mon grand but dans toute cette histoire n'est pas de les contraindre à parler en anglais, c'est plutôt de leur amener une réflexion. Ce qui me procure aussi de la satisfaction maintenant après x temps... Ils en sont toujours à parler français, ça me désole et ça m'attriste, mais je ne me dis pas que j'ai pas été spécialement inefficace. J'ai plutôt tendance à me dire alors : « tant pis pour eux » qu'est-ce que tu veux que je te dise ?

Se sentir attristé si les élèves parlent français mais pas « spécialement inefficace »

Céline : ok, ça va. Ben voilà écoutez, moi je pense qu'on a fait le tour, je ne sais pas pour vous, si vous aviez quelque chose à ajouter ?

Olivier : non, pas spécialement.

Céline : en tout cas, vraiment merci. Je vais pouvoir bien avancer. Prévoir le rendez-vous à distance, ça m'a permis de pouvoir continuer mes recherches normalement entre guillemets. Donc merci ! Et merci pour tout ce que vous m'avez confié.

Olivier : parfait. Il n'y a pas de problème.

Céline : je vais vous laisser alors.

Olivier : s'il fallait encore un détail à affiner pour la suite, tu peux toujours me rappeler ou m'envoyer un email. Il n'y a pas de problème.

Céline : merci beaucoup !

Olivier : bonne continuation et bon travail.

Céline : merci, au revoir. J'éteins l'enregistrement.

3.5. Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Olivier

- **Aimer pratiquer l'anglais - s'épanouir dans l'immersion**

Aimer pratiquer l'anglais permet de s'épanouir dans l'immersion.

- **Être stimulé par l'apprentissage continu de l'anglais - s'épanouir dans l'immersion**

Être stimulé par l'apprentissage continu de l'anglais permet de s'épanouir dans l'immersion.

- **Aimer enseigner à un public intéressé par l'immersion - s'épanouir dans l'immersion**

Aimer enseigner à un public intéressé par l'immersion permet de s'épanouir dans l'immersion.

- **Être embêté par le rythme plus lent du cours - appréhender son cours comme "chiant, lassant, lourd et répétitif "**

Être embêté par le rythme plus lent du cours contribue à appréhender son cours comme "chiant, lassant, lourd et répétitif ".

- **Observer des réactions lourdes de la part des élèves - appréhender son cours comme "chiant, lassant, lourd et répétitif"**

Observer des réactions lourdes de la part des élèves (lorsqu'il prennent du temps pour répondre aux sollicitations de l'enseignant) contribue à appréhender son cours comme "chiant, lassant, lourd et répétitif". En revanche, s'il met en place des activités d'interaction et constate un effet libérateur sur les élèves grâce à ces activités, alors ça empêche d'appréhender son cours comme chiant, lassant, lourd et répétitif.

- **Être embêté par le rythme plus lent du cours - considérer sa leçon comme dynamique**

Être embêté par le rythme plus lent du cours empêche de considérer sa leçon comme dynamique.

- **Considérer la performance théâtrale en classe comme importante - se définir en tant qu'enseignant**

Considérer la performance théâtrale en classe comme importante permet de se définir en tant qu'enseignant.

- **Se percevoir comme un enseignant qui anime, fait réfléchir et transmet - se définir en tant qu'enseignant**

Se percevoir comme un enseignant qui anime, fait réfléchir et transmet permet de se définir en tant qu'enseignant.

- **Avoir du mal à percevoir l'efficacité des activités d'interaction - y recourir de manière spontanée**

Avoir du mal à percevoir l'efficacité des activités d'interaction empêche d'y recourir de manière spontanée.

- **Être mal à l'aise et insensible par rapport aux activités d'interaction - y recourir de manière régulière**

Être mal à l'aise et insensible par rapport aux activités d'interaction empêche d'y recourir de manière régulière.

- **Être mal à l'aise et insensible par rapport aux activités d'interaction - les mettre en place**

Être mal à l'aise et insensible par rapport aux activités d'interaction empêche de les mettre en place. En revanche lorsqu'il constate un effet libérateur de celles-ci sur les élèves, une atmosphère de classe plus vivante grâce à ces activités ou encore lorsqu'il constate que les élèves sont "tout fous et tout contents" ou lorsqu'il veut donner du dynamisme à son cours, même s'il est insensible ou mal à l'aise au départ vis-à-vis de ces activités, il les met en place.

- **Avoir du mal à mettre en place des activités d'interaction - y recourir de manière régulière**

Avoir du mal à mettre en place des activités d'interaction - y recourir de manière régulière.

- **Mettre en place des activités d'interaction - constater un climat de classe plus vivant**

Mettre en place des activités d'interaction permet de constater un climat de classe plus vivant.

- **Mettre en place des activités d'interaction - vouloir donner du dynamisme au cours**

Mettre en place des activités d'interaction aide à vouloir donner du dynamisme au cours.

- **Mettre en place des activités d'interaction - constater un effet libérateur sur les élèves**

Mettre en place des activités d'interaction permet de constater un effet libérateur sur les élèves.

- **Se rendre compte que ses méthodes actuelles ne fonctionnent plus aussi bien - mettre en place des activités d'interaction**

Se rendre compte que ses méthodes actuelles ne fonctionnent plus aussi bien contribue à mettre en place des activités d'interaction.

- **Être embêté par le faible niveau d'anglais de certains élèves - se questionner sur ce qu'il leur apporte**

Être embêté par le faible niveau d'anglais de certains élèves entraîne de se questionner sur ce qu'il leur apporte.

- **Être triste de voir de moins en moins d'élèves actifs oralement - se questionner sur ce qu'il leur apporte**

Être triste de voir de moins en moins d'élèves actifs oralement contribue à se questionner sur ce qu'il leur apporte.

- **Voir de moins en moins d'élèves actifs oralement - se sentir triste**

Voir de moins en moins d'élèves actifs oralement entraîne de se sentir triste.

- **Être convaincu que l'erreur a sa place dans l'apprentissage - inciter les élèves à parler en langue cible**

Être convaincu que l'erreur a sa place dans l'apprentissage aide à inciter les élèves à parler en langue cible. En revanche, si trop d'erreurs sont présentes au sein du discours des élèves (ce qui le rend incompréhensible), alors même en étant convaincu de la place de l'erreur dans l'apprentissage, ça l'empêche d'inciter les élèves à parler en anglais.

- **Être convaincu que l'erreur donne du sens au métier - se définir en tant qu'enseignant**

Être convaincu que l'erreur donne du sens au métier permet de se définir en tant qu'enseignant.

- **Voir de moins en moins d'élèves actifs oralement - se sentir impressionnant**

Voir de moins en moins d'élèves actifs oralement contribue à se sentir impressionnant.

- **Être convaincu de la nécessité de parler uniquement en anglais en immersion - être "draconien" (terme employé par Olivier).**

Être convaincu de la nécessité de parler uniquement en anglais en immersion contribue à être "draconien" (c'est-à-dire, faire preuve de tolérance 0 vis-à-vis du français). En revanche, lorsque les élèves utilisent leur cahier de vocabulaire, même s'il est convaincu que l'immersion doit être totale en classe, il peut laisser tomber la tolérance 0 quelques instants pour permettre la traduction, ça l'empêche de faire preuve de tolérance 0 à ce moment-là.

- **Constater que certains élèves ne sont pas à leur place en immersion - se sentir attristé**

Constater que certains élèves ne sont pas à leur place en immersion contribue à se sentir attristé.

- **Constater que certains élèves ne sont pas à leur place en immersion - être "gonflé" de perdre son temps** (terme employé par Olivier)

Constater que certains élèves ne sont pas à leur place en immersion entraîne d'être "gonflé" de perdre son temps.

- **Être de moins en moins "draconien" au fil de l'année scolaire - installer le climat immersif**

Être de moins en moins "draconien" au fil de l'année scolaire contribue à installer le climat immersif.

- **Apprécier combiner le rire et l'exigence vis-à-vis du français - installer le climat immersif**

Apprécier combiner le rire et l'exigence vis-à-vis du français permet d'installer le climat immersif.

- **Constater que les élèves font preuve de réflexion - se sentir efficace**

Constater que les élèves font preuve de réflexion permet de se sentir efficace.

- **Constater que les élèves utilisent du vocabulaire plus spécifique - éprouver de la satisfaction**

Constater que les élèves utilisent du vocabulaire plus spécifique permet d'éprouver de la satisfaction.

- **Éprouver des difficultés à se projeter dans les activités d'interaction - se sentir incertain vis-à-vis de celles-ci**

Éprouver des difficultés à se projeter dans les activités d'interaction contribue à se sentir incertain vis-à-vis de celles-ci.

- **Ne pas savoir comment cadrer les interactions en français - se montrer "draconien" vis-à-vis de son utilisation**

Ne pas savoir comment cadrer les interactions en français contribue à se montrer "draconien" vis-à-vis de son utilisation.

- **Entendre les élèves parler en français - se sentir attristé mais "pas spécialement inefficace"**(termes d'Olivier)

Entendre les élèves parler en français contribue à se sentir attristé mais "pas spécialement inefficace".

- **Installer une atmosphère "relax" - dédramatiser l'erreur**

Installer une atmosphère "relax" en classe permet de dédramatiser l'erreur.

- **Avoir du mal à percevoir l'efficacité des activités d'interaction - les mettre en place**

Avoir du mal à percevoir l'efficacité des activités d'interaction empêche de les mettre en place. En revanche lorsqu'il constate un effet libérateur de celles-ci sur les élèves, une atmosphère de classe plus vivante grâce à ces activités ou encore lorsqu'il constate que les élèves sont "tout fous et tout contents" ou lorsqu'il veut donner du dynamisme à son cours, alors même s'il a toujours du mal à percevoir l'efficacité, il les met en place.

- **Éprouver des difficultés à fonctionner différemment - mettre en place des activités d'interaction**

Éprouver des difficultés à fonctionner différemment empêche de mettre en place des activités d'interaction. En revanche, si « c'est clairement dans l'air du temps », même s'il éprouve des difficultés à fonctionner différemment, c'est-à-dire à envisager ce type d'activité dans ses leçons, il les met en place.

- **Constater un décalage avec le rythme du cours d'histoire en français - se sentir embêté**

Constater un décalage avec le rythme du cours d'histoire en français contribue à se sentir embêté.

- **Constater que les élèves "prennent une plombe" pour répondre - sentir embêté**

Constater que les élèves "prennent une plombe" pour répondre entraîne de sentir embêté.

- **Être convaincu de la nécessité de parler en langue cible se définir en tant qu'enseignant de l'immersion**

Être convaincu de la nécessité de parler en langue cible permet de se définir en tant qu'enseignant de l'immersion.

- **Être "draconien" - installer le climat immersif**

Être draconien permet d'installer le climat immersif. En revanche, si les élèves parlent en français, "c'est la foire, c'est plus de l'immersion", et donc cette situation empêche l'installation du climat immersif au sein de la classe, même si le professeur est draconien.

- **Se baser sur le cours en français – construire les séquences pour l'immersion**

Se baser sur le cours d'histoire donné en français dans la section traditionnelle permet de construire les séquences de cours en anglais pour la section immersive.

- **Être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné – se focaliser sur d'autres aspects du métier**

De plus, être convaincu que la réflexion concernant la préparation doit s'arrêter à un moment donné permet à l'enseignant de se focaliser d'autres aspects du métier, comme « la performance » en classe.

- **Ne pas savoir comment cadrer les interactions en L1 – se montrer strict vis-à-vis de la langue maternelle et son utilisation**

Ne pas savoir comment cadrer les interactions en français amène également à se montrer strict vis-à-vis de son utilisation.

- **S’apercevoir que de moins en moins d’élèves sont actifs- se sentir impressionnant**

S’apercevoir que de moins en moins d’élèves sont actifs oralement amène Olivier à se sentir impressionnant aux yeux des élèves.

3.6. Retranscription de l'entretien avec Lucie annotée avec les étiquettes

Projet : gestion des interactions en classe d'immersion

Type : compte-rendu de terrain

Date : 06/05/2020

Titre : rencontre avec Lucie à distance le 05/05/2020

Auteur : Céline Hibbelen

Ancrage : compte-rendu opérationnel réalisé le 04/05/2020

Céline : voilà, l'enregistrement est lancé. Je vais positionner mon téléphone de façon à ce que le micro soit contre l'ordinateur. Donc je vais être un peu penchée comme ça. C'est pour que ça aille pour vous entendre.

Lucie : et je me tourne aussi alors (rire) ?

Céline : comme vous voulez ! Moi je vous vois de toute façon.

Lucie : ok, voilà.

Céline : on peut commencer ? Ok. La première question est fort générale. J'aimerais en savoir un peu plus sur votre formation initiale, qu'est-ce que vous avez fait comme étude ? Comment est-ce que vous êtes arrivée dans l'enseignement ?

Lucie : alors d'abord j'ai fait un graduat en tourisme après mes secondaires... Non, d'abord, après mes secondaires je suis partie à l'étranger un an avec le programme Rotary au Brésil. Ensuite, j'ai fait un graduat en tourisme, trois ans. Ensuite j'ai fait une passerelle en communication à l'université en épreuve préalable plus les deux licences, pendant trois ans. Puis, j'ai pris six mois pour faire mon mémoire que j'ai fait sur les Indiens d'Amérique donc ma dernière année de licence je suis partie aux États-Unis.

Céline : ok.

Lucie : pendant tous mes stages en tourisme, je les ai faits à l'étranger aussi, j'ai fait des Erasmus, enfin, tout ce que je pouvais faire à l'étranger, je faisais. Pendant que j'étais, donc dans ma deuxième licence de l'université et que j'étais aux États-Unis, là forcément j'y suis restée longtemps, j'ai fait des rencontres et par la suite, pendant cinq ans, j'étais dans une relation avec un américain. Et ensemble, une fois que mon master était fini, on est allé soit vivre aux États-Unis, ensuite en Australie, en Nouvelle-Zélande et voilà.

Céline : et pourquoi l'enseignement ?

Lucie : alors l'enseignement, au départ, je n'ai jamais... J'avais toujours dit quand j'étais jeune que je ne voulais pas être enseignante parce que mes deux parents l'étaient. Et puis pour finir j'ai travaillé dans le privé pendant cinq ans, quatre/cinq ans dans une compagnie aérienne où là évidemment la langue véhiculaire c'était aussi l'anglais. Compagnie aérienne donc on voyageait beaucoup. Enfin, moi je me m'occupais... J'étais pas dans les avions. Moi je m'occupais des horaires des pilotes, etc. Mais je... Je me sentais un petit peu inutile dans mon boulot en fait. Et j'avais l'impression de servir des gens qui n'en avait pas besoin ou qui ne le méritaient pas ou que ça ne les intéressait pas. En gros, j'avais envie de me sentir plus utile, d'avoir une motivation plus sociale, ce genre de chose. Et c'est pour ça, alors que pendant que je travaillais dans cette compagnie aérienne, j'ai repris mon agrégation en cours du soir. Voilà.

Se retrouver dans l'enseignement par envie de se sentir plus utile

Céline : ok. Et pourquoi l'immersion ?

Lucie : alors l'immersion parce que j'étais... Très... Relativement bilingue en anglais donc je me suis dit c'est un avantage en plus. Il ne doit pas y avoir des masses de...Gens qui doivent avoir ces avantages-là. Donc je me suis dit que c'était plus facile de trouver une place là-dedans. Et alors, j'ai passé l'examen d'immersion dans la communauté française. Voilà.

Céline : et aujourd'hui, vous vous sentez bien en immersion ?

Lucie : je me sens bien, mais je trouve que c'est, pour les élèves, c'est quand même mieux d'avoir des natifs. Il manque... Certaines choses pour eux s'ils n'ont pas des natifs, c'est dommage quoi. Mais il n'y a pas assez pour remplir les places on va dire. On est content de le faire aussi forcément, mais je trouve que d'un point de vue... Ce qu'ils peuvent avoir avec un natif n'est pas ce qu'ils peuvent avoir avec quelqu'un qui parle anglais mais qui n'est pas natif quoi.

Se sentir bien en tant que professeure dans l'immersion

Céline : donc il vous manque, selon vous, quelque chose pour vraiment remplir la tâche à la perfection ?

Lucie : oui, clairement.

Céline : et c'est au niveau de l'accent, du vocabulaire ou... Pas nécessairement ?

Lucie : euh... Oui, ça clairement on peut toujours... Ce sera toujours mieux avec un natif que ce soit l'accent ou le vocabulaire. Oui, oui. C'est un point de vue langue, ce n'est pas un point de vue connaissance parce que... Ou de la matière je vais dire. Parce que la matière, on la donne... On la donne pas non plus... Oui je donne cours d'histoire ou de géographie mais je suis pas vraiment prof d'histoire ou de géographie à la base, ni prof d'anglais même. Donc la matière on l'apprend, on l'a apprise quand on était jeune et on la réapprend pour en connaître plus forcément. Donc que ce soit un prof d'immersion... Pardon, un natif, il faudra qu'il apprenne aussi la matière. **Donc c'est clairement par rapport à la langue oui. C'est des avantages liés à la langue, oui.**

Avoir l'impression d'un manque lié à la langue cible pour exercer son métier parfaitement

Céline : oui, d'accord. Pour parler un peu de vos préparations, comment est-ce que vous faites pour préparer une leçon x ou y ? Ici je vais quand même peut-être vous demander de penser à la classe de première année géographie.

Lucie : donc surtout en première année, je travaille en relation avec la prof de géographie qui fait la partie français. Donc simplement, elle m'a donné ses cours et on essaie de... Donc le jour où je suis arrivée dans l'école, madame la préfète a tout de suite essayé de faire ce genre de chose, de mettre en relation le prof qui donne en immersion et le prof de français pour que ce soit pour nous le plus facile, parce que si on n'est pas maître de la matière... On n'a plus facilement accès aux données, aux exercices et ce genre de chose et pour nous faciliter la tâche aussi forcément. Donc ici, elle m'a gentiment donné tous ses cours que je... Je prends connaissance, je me renseigne et je traduis. Voilà en gros. Quand je ne trouve pas quelque chose...

Céline : flûte, appel en attente (*problème technique*). On a un petit beug. Donc vous disiez...

Lucie : désolé, j'ai reçu un appel. Donc... **Le cours de géographie est assez simple parce qu'il fonctionne beaucoup avec des photos, des images, des cartes.** Donc ça c'est tout à fait exploitable dans les deux langues. Par contre avant de donner le cours de géographie, je donnais cours de science et là par contre c'était beaucoup plus difficile parce que il y avait beaucoup plus de textes, de choses comme ça. Je ne trouvais pas forcément l'équivalent en anglais. Le cours de géographie fonctionne beaucoup avec des cartes et des images de paysages et du monde, des photos de la terre, **ce genre de chose qui est beaucoup plus adaptable dans toutes les langues.**

Discerner une facilité dans l'adaptation des cours de géographie en anglais

Céline : ok, ça va. Et ça vous prend du temps de préparer vos leçons ?

Lucie : oui, beaucoup de temps. Disons qu'en géographie, c'est un peu plus simple parce que j'ai les cours qui sont déjà faits entre guillemets. Mais par contre les cours d'histoire, là ça me prend beaucoup de temps parce que là j'ai pas de cours du tout et je dois trouver par moi-même. Donc c'est beaucoup de recherche. D'abord moi, me reformer et ensuite pouvoir créer des exercices adaptés aux élèves. Oui, ça me prend énormément de temps.

Céline : ok. Et vous n'avez pas de manuel ou quoi que ce soit ?

Lucie : non, ça... Les manuels il n'y en a qu'en français, forcément s'ils sont selon le programme et d'un point de vue manuel anglais sur... Par exemple en histoire on a un manuel qu'on utilise de temps en temps. On peut en trouver, quelques manuels américains, hollandais, des Pays-Bas qui aussi ont des sections immersions. Mais alors, si c'est un point de vue géographie, ça peut aller. D'un point de vue historique, c'est plus difficile, parce que l'histoire a toujours un point de vue. Que ce soit le point de vue américain ou le point de vue... Nous on doit étudier le point de vue belge. **Donc c'est un peu plus compliqué, les ressources n'existent pas.**

Discerner un manque de ressources en anglais reflétant le point de vue historique belge et le voir comme une difficulté.

Céline : oui, c'est plus compliqué.

Lucie : oui, voilà. Mais en géographie, c'est ce genre, la géographie c'est généralisé donc il n'y a pas de point de vue. Les images sont des images et c'est bon.

Céline : oui, ok. Je vais bifurquer vers les interactions en classe et les activités que vous pouvez faire. Qu'est-ce que vous faites comme activité en général pour les faire parler en cours ?

Lucie : tout cours confondus ? Dans les cours de géographie/histoire ou plutôt dans les cours d'anglais ?

Céline : je m'intéresse plutôt au cours de géographie.

Lucie : pour les faire parler, généralement c'est simplement les réponses aux exercices. Souvent...

Céline : questions/ réponses ?

Lucie : oui, voilà, questions/réponses. Ou alors, travaux de groupe, présentation orale. Travaux de groupe où ils doivent

présenter leurs réponses quoi on va dire suite au petit travail de groupe qu'ils ont fait pendant une heure ou pendant deux ou pendant trois parfois. Voilà, c'est principalement ça.

Céline : oui, d'accord. Quelle serait votre définition à vous d'une activité d'interaction vis-à-vis de ces exemples ?

Lucie : une activité d'interaction... C'est à partir du moment où... Une interaction collective où tout le monde interagit en même temps, c'est pas possible pour moi. Il faut que ce soit ciblé par petits groupes ou individuel. Malheureusement... Voilà. C'est à partir du moment où il y en a un qui parle, c'est une activité d'interaction individuelle. Si on arrive à faire parler deux ou trois, ou quatre en même temps, voilà c'est collectif, mais plus que ça pour moi c'est pas possible. Il faut que ce soit un à la suite de l'autre.

Céline : ok et qu'est-ce que vous constatez comme bénéfiques pour les élèves, si vous en voyez ?

Lucie : une correction entre guillemets je vais dire correction immédiate lors des questions/réponses. Ils se rendent compte directement que... Ils peuvent poser une question sur quelque chose qu'ils ne comprennent pas, peut-être. Bon, ils ont leur réponse immédiate ou alors je renvoie la balle : « est-ce que quelqu'un voit de quoi on parle ? Est-ce que quelqu'un d'autre peut répondre à ces questions ? ». Donc ça leur permet de réfléchir tous en même temps sur un problème qui a été posé et d'avoir directement des pistes de recherche sur lesquelles ils peuvent travailler. Et pouvoir se corriger automatiquement par exemple s'ils n'ont pas compris quelque chose directement, on va dire, ils peuvent se corriger automatiquement et ne pas continuer dans cette mauvaise voix. Parce qu'une fois qu'on a mal compris, c'est difficile de désapprendre quelque chose.

Céline : il y a des moments où vous n'observez pas ces bénéfiques ?

Lucie : il y a des moments où je ne constate pas... Parce qu'il ne comprennent pas tout. Donc on a beau leur dire les réponses, on a beau essayer de leur expliquer mais il y a une barrière de la langue quand même. À certains moments, ils ne comprennent pas. Surtout les plus petits, je parle surtout des plus petits. Les grands... Les plus petits qui sont en première secondaire, ils ont vraiment du mal parce qu'ils ne comprennent pas tout non plus. Et ils ne font pas, je trouve, je

Considérer l'interaction collective comme impossible

Définir l'interaction comme étant une activité davantage ciblée

Faire réfléchir tous les élèves en même temps

Corriger directement les erreurs des élèves

Leur donner des pistes de recherche

Considérer la langue cible comme un potentiel obstacle à la compréhension

ne peux pas m'avancer, je ne sais pas ce qu'ils font chez eux, mais je trouve que de moins en moins au fur et à mesure des années, il n'y a pas d'activité personnelle de recherche. « Je ne comprends pas le mot mais je ne vais pas aller le chercher au dictionnaire, je vais pas me renseigner, je vais pas apprendre ce nouveau mot-là ». Il n'y a pas de curiosité langagière je vais dire derrière le cours qu'ils vont faire par eux-mêmes, chez eux. Maintenant, je ne suis pas sûre à 100% parce que je ne suis pas chez eux, mais.. (rire). Mais c'est mon impression. Voilà.

Céline : à ce moment-là, ça bloque un peu les élèves dans les interactions orales vous pensez ?

Lucie : exactement, oui. Je trouve qu'ils vont trop facilement se remettre sur le français ou trop facilement inventer un mot en anglais qui... (rire) qui est français on va dire. Le mot français et le mettre à la sauce anglaise et ils se disent : « ah, c'est bon, ça passe ».

Céline : et c'est quoi votre ressenti vis-à-vis de ça, de ces attitudes ?

Lucie : plutôt triste, plutôt triste. Voilà, je ne comprends pas. Par exemple avec les élèves de 2^{ème} on lit un texte voilà et puis je pose une question, mais plus une question de vocabulaire à ce moment-là au cours de géographie, et je leur dis : « mais ça, ça veut dire quoi en fait ? ». Et puis ben on ne sait pas. Ah, on ne sait pas. Et alors... Mais juste avant je leur ai posé la question : « est-ce qu'il y a des mots que vous ne comprenez pas dans le texte ? ». Je leur pose la question quand même. Et puis « ben, non, non, c'est bon on a compris ». « Et ça veut dire quoi ? ». « Ah, ben on ne sait pas ». « Ah voilà, et ça ne vous intéresse pas de savoir ? ». Ce genre de chose. Cela arrive avec des 2^{èmes} mais ça arrive tout à fait avec des 1^{ères} aussi, voilà, c'est la même chose. Ils ne vont pas aller chercher dehors. Ce qui est peut-être une différence avec, je ne sais pas, je ne fais que dire ce que je pense, ce que je crois, je ne suis même pas sûre, avec des élèves qui commencent peut-être l'immersion. Que les nôtres qui ne commencent pas mais qui ont déjà fait les primaires. Ils ont un bagage et on ne doit plus lui faire, tandis que des élèves qui commencent l'immersion comme dans des autres écoles qui font l'immersion tardive, ils appellent ça comme ça. Ils savent bien qu'ils doivent aller tout chercher peut-être, j'imagine qu'ils se disent que... Parce que les cours ne seront quand même pas adaptés au niveau

Avoir l'impression que les élèves ne font pas preuve de curiosité langagière

Se sentir triste en voyant les élèves qui ne vont pas chercher plus loin, qui ne se manifestent pas en cas d'incompréhension et qui utilisent des stratégies de contournement

Émettre des hypothèses en comparant avec des élèves qui n'ont pas eu l'immersion en primaire

vocabulaire pour... On donne un cours en anglais comme s'ils savent parler anglais parfaitement.

Céline : oui, ok.

Lucie : à un moment donné, on fait quand même des... Évidemment des petits efforts. On leur demande s'ils ont compris ou noter les mots de vocabulaire, on va essayer de les définir, on va chercher ça au dictionnaire. Mais en règle générale c'est comme si le cours était complètement en anglais et comme si c'était naturel.

Céline : oui, je vois, je comprends. Et qu'est-ce qui vous influence dans le choix, vous parlez des travaux de groupe, des présentations orales, qu'est-ce qui vous influence dans le choix de ces activités-là ?

Lucie : la dynamique de la classe.

Céline : c'est-à-dire ?

Lucie : c'est-à-dire en fonction du groupe classe, de comment ils se comportent. Est-ce qu'ils vont être réceptifs, à quel genre de méthode d'apprentissage ils vont accrocher. Par exemple avec mes 5^{èmes}, j'ai tout essayé pour savoir ce qui fonctionnait le mieux avec eux : le travail de groupe, le travail individuel, la recherche personnelle, les travaux en classe, une recherche personnelle à la maison, des présentations orales, j'ai tout fait avec eux et voilà. Pour comprendre ce qui fonctionne le mieux avec eux et par quel moyen on arrive au meilleur résultat en gros. C'est surtout ça qui m'aide à choisir.

Tenir compte de la dynamique de la classe, c-à-d des élèves et des méthodes auxquelles ils accrochent

Choisir une activité d'interaction

Céline : et la place dédiée en immersion aux interactions orales par rapport aux autres compétences ? Elles ont quelle place ?

Lucie : dans des cours comme géographie, il y a... C'est équivalent je vais dire. Il n'y a pas... Oui, c'est équivalent. Pour moi, il n'y a pas plus d'interactions orales que de lecture ou de vidéo. Il y a peut-être un peu moins de vidéo je vais dire, quelques-unes mais... Il y a plus de texte et d'interactions orales.

Céline : vous utilisez souvent des textes, des images, ce genre de support pour faire parler les élèves ?

Lucie : exactement. Mais dans un cours de géographie, d'histoire, le but c'est d'enseigner la géographie ou l'histoire par l'intermédiaire de l'anglais. Donc on va peut-être expliquer certains mots en anglais mais le but c'est pas d'apprendre l'anglais dans ces cours-là. C'est pour ça que je ne m'attarde pas trop. S'ils font des fautes en anglais, je vais les corriger évidemment mais je vais pas m'attarder plus que ça sur leur anglais à ce moment-là. Maintenant dans un test, faudra qu'ils fassent quand même attention à un choix de mots, c'est ça que parfois ils ne comprennent pas bien. Ils vont noter quelque chose qu'ils pensent être juste ou alors ils vont utiliser un mot qui n'est pas adapté en anglais on va dire, qui n'est pas correct en anglais. Et ça va poser problème parce que je comprends plus ou moins ce qu'ils veulent dire mais là l'anglais n'y est pas.

Céline : qu'est-ce que vous faites alors dans ce cas-là ?

Lucie : alors ça dépend. Si c'est par exemple... Avant, parfois, avant certains tests, je les préviens je vais leur dire : « ici, l'orthographe, elle compte, voilà vous êtes prévenus, s'il y a des fautes d'orthographe dans votre test en géographie... ». Si c'est par exemple des tests simples, on voit une carte du monde, connaître les continents ou ce genre de chose, là je leur dis : « vous avez pas grand-chose à étudier donc votre orthographe elle va compter ». Si je ne le dis pas... Maintenant si c'est un test avec plus de compétences où ils doivent réfléchir, rechercher dans un texte. Mais s'il y a vraiment énormément de fautes, je vais mettre un petit moins quelque chose : « faire attention, moins deux, anglais à revoir, c'est important » pour un peu les conscientiser sans trop les sanctionner si les réponses sont justes. Ils ont travaillé ben voilà, c'est bien, et ils ont quand même la connaissance mais ils doivent faire attention à leur anglais quoi. Un petit avertissement. Voilà ce que je fais dans ce cas-là.

Céline : qu'est-ce qui compte le plus pour vous alors ?

Lucie : c'est qu'ils aient compris la matière. Dans des cours comme histoire/ géo c'est qu'ils aient compris la matière, oui. C'est pour ça que je ne les sanctionne pas trop au niveau de leur anglais. Je vais leur mettre peut-être, sur un test de 35, ils ont peut-être moins deux pour l'anglais, voilà. Ils ont toujours une petite côte pour l'anglais. Dans les présentations chez les plus grands, quand ils ont des textes, des synthèses à écrire, ils ont une côte d'anglais mais la côte d'anglais elle est souvent

Être davantage préoccupé par l'apprentissage de la matière et moins par l'apprentissage de la langue cible

Ne pas trop s'attarder sur les fautes en langue

Être consciente que ça pose un problème de compréhension si la langue n'y est pas

Conscientiser les élèves à la langue en sanctionnant les erreurs mais pas de manière trop sévère

Privilégier la compréhension de la matière par rapport à la correction linguistique

sur deux ou sur trois. C'est-à-dire que moi s'il y a plus de quatre fautes énormes dans le texte, je vais mettre zéro. Mais ils ont perdu deux points sur 20. Pas énorme quoi. C'est juste pour leur dire « attention ».

Céline : ok, ça va. Et parfois quand vous préparez vos séquences, est-ce que ça vous arrive si un élève veut aborder telle ou telle chose, d'aborder effectivement cela ?

Lucie : oui, je pourrais, mais je n'ai jamais été confrontée. Alors généralement, quand je pose les questions aux élèves : « voilà, vous voulez travailler sur quoi ? Qu'est-ce qui vous intéresse ? ». Ben à ce moment-là ça donne un silence aussi beau que celui-là. Il n'y a personne qui répond.

Céline : et ça vous fait quoi ?

Lucie : ça me rend triste de me dire... « Ben justement, quand on vous pose la question, vous râlez quand vous devez étudier des choses qui ne vous plaisent pas, mais quand on vous propose ça, il n'y a personne qui va dire quelque chose ». Même si je leur donne... Ici, je parle peut-être des plus grands, je leur donne deux semaines : « réfléchissez, qu'est-ce que vous voulez apprendre, qu'est-ce qui vous intéresse ? ». Là je suis vraiment triste. Tu permets une seconde ? (*Elle parle à son enfant*) voilà pardon.

Céline : pas de soucis Si vous voulez qu'on s'arrête à un moment donné vous pouvez le dire, on peut reprendre à un autre moment.

Lucie : non, ça va, pas de soucis pour le moment. Voilà c'est bon.

Céline : on a fait le tour pour les activités d'interaction et il y a avait deux autres dimensions que j'étudie dans mon mémoire. Elles concernent la place de l'erreur et de la langue maternelle. Je me demande, quelle place pour l'erreur que ce soit linguistique ou de contenu en classe ?

Lucie : disons que, par exemple, ils répondent à des questions en faisant des erreurs linguistiques... Si c'est des erreurs de contenu, simplement je vais leur dire : « il manque un petit peu quelque chose à ta question, va rechercher un peu plus dans ton texte ou je ne sais pas moi, va rechercher, va un peu plus loin ». Généralement j'essaie qu'ils arrivent à justement aller rechercher par eux-mêmes, je trouve que c'est plus important.

Se sentir triste lorsque les élèves ne manifestent pas leurs intérêts alors qu'elle les sollicite à ce sujet

Accorder de l'importance au processus de recherche en cas d'erreur et inciter les élèves à y avoir recours

J'ai pas envie de leur donner les réponses. Voilà, je trouve que le plus important c'est le mécanisme de recherche, ce sera plus utile dans leur vie future, c'est d'apprendre à aller chercher quelque chose si on n'a pas la réponse. Pour moi, il faut savoir que faire pour la trouver. Ça c'est pour moi le plus important.

Remarquer l'utilité de ce processus dans leur vie future

Céline : et s'ils font une erreur linguistique oralement ?

Lucie : bon, ça dépend du timing qu'on a. Maintenant, je vais juste dire, voilà, c'est comme ça qu'on dit, il faut faire attention mais ça n'ira pas plus loin. Je vais la corriger et voilà. Si je vois que c'est par exemple une faute d'orthographe habituelle, que tous les élèves font tout le temps dans un texte et ils l'ont tous fait, je vais peut-être insister dessus à la correction. « Voilà les gars, vous avez tous écrit ça comme ça, voilà faites attention, ça s'écrit comme ça, renotez-le convenablement ».

Insister davantage sur les erreurs linguistiques lorsqu'elles sont commises par un grand nombre

Céline : et vous ne renvoyez jamais la réflexion aux autres élèves par rapport à l'erreur ?

Lucie : ça m'arrive, oui, ça m'arrive. Cela dépend des jours, j'ai envie de dire. Sans choix quelconque, il y a des jours où je vais le faire et des jours où je ne vais pas le faire. Il n'y a pas de raison particulière à ça.

Renvoyer parfois l'erreur à l'ensemble de classe lorsque le timing lui permet.

Céline : peut-être en fonction du timing ?

Lucie : exactement, oui.

Céline : ok ça va. Pour la langue maternelle, le français, est-ce qu'il a sa place ou pas dans le cours ?

Lucie : normalement, non. Normalement, non. Il ne doit pas avoir sa place, mais voilà. Les élèves papotent entre eux généralement en français et il ressort de façon naturelle, c'est logique pour tout le monde. J'avoue quand même que parfois, moi aussi. On doit passer d'une classe en français à une classe en anglais. À un moment donné, c'est la même chose pour les élèves, ça arrive.

Considérer que le français ne doit pas avoir sa place en immersion

Se rendre compte qu'il ressort de façon naturelle chez elle et aussi chez les élèves

Avoir des difficultés à passer d'une langue à l'autre en fonction de la classe

Céline : et comment est-ce que vous réagissez quand vous entendez les élèves parler entre eux en français ?

Lucie : quand je les entends parler en français entre eux, je leur fais une remarque. Maintenant, chez les plus petits, je pense que ce n'est pas volontaire, ils ne font pas spécialement exprès, ils sont distraits. Chez les plus grands, ça peut arriver aussi, mais il y a aussi de non motivation, donc ils n'ont pas envie.

Constater que les 1^{ère} année n'utilisent pas le français intentionnellement

Constater qu'ils l'utilisent car ils sont distraits

Chez les plus petits, ils sont un peu distraits et excités, ce genre de chose, mais ils n'ont pas encore perdu leur motivation. Ils n'ont pas encore passé leur crise d'adolescence on va dire. La crise d'adolescence fait beaucoup, oui.

Considérer que la crise d'adolescence joue un rôle dans la motivation

Céline : ça vous arrive de mettre des notes dans le journal de classe pour le français ?

Lucie : oui, bien sûr. À un moment donné... Je ne mets pas des remarques directement au journal de classe, ça jamais, j'attends d'avoir... Je fais une remarque oralement, j'en fais peut-être deux, j'en fais peut-être trois, j'en fais peut-être même parfois dix avant de marquer une note au journal de classe. C'est mon dernier recours. Souvent avec les plus grands, puisque eux ça devient du « je ne veux pas ». Alors là, ça va un peu plus rapidement, j'ai envie de dire.

Céline : vous diriez que vous êtes tolérante ? Quel est votre sentiment vis-à-vis de cette non sanction ?

Lucie : non, généralement je suis plutôt tolérante. Les élèves me le disent.

Se sentir tolérante vis-à-vis du français en classe et de sa sanction

Céline : et vous prenez ça comme positif ou pas forcément ?

Lucie : chacun a son degré de tolérance, j'ai envie de dire. Il y en a qui peuvent rien supporter en classe comme bruit, comme papotage, comme... Moi voilà tant que les exercices sont faits, tant qu'on arrive à apprendre dans des conditions convenables. Au moment où je leur demande d'être attentif, il faut qu'ils soient attentifs, et bien ils peuvent un peu se relâcher, ils font leurs exercices. J'aime bien généralement faire faire les exercices par paire, comme ça ils se mettent à deux, ça les motive un peu plus. Forcément, je dois pouvoir autoriser la parole entre eux. J'essaie qu'un maximum que ce bavardage soit en anglais mais pour eux c'est plus motivant de faire des exercices à deux chez les petits par exemple, que chez les... Non, même chez les plus grands aussi.

Être tolérante du moment que les tâches soient effectuées et que l'apprentissage se déroule dans de bonnes conditions (par rapport au bavardage).

Céline : motivant, c'est-à-dire ?

Lucie : oui, ils aiment beaucoup plus et j'ai remarqué aussi avec les grands que c'est la seule chose qui fonctionne avec eux. Après avoir essayé toutes mes méthodes et avoir discuté avec les autres professeurs, le seul truc qui fonctionne c'est le travail de groupe.

Apprécier mettre en place des activités par paire et constater que ça motive les élèves

Autoriser les élèves à communiquer entre eux pendant ces activités

Essayer que ces conversations se déroulent en anglais

Constater que les élèves apprécient les travaux de groupe et que ça fonctionne.

Céline : mon téléphone m'indique que votre batterie est assez faible.

Lucie : oui, je vais aller le brancher.

Céline : pas de soucis, prenez votre temps.

Lucie : voilà, il est branché.

Céline : vous disiez que ça motivait les élèves d'être par deux notamment pour des travaux de groupes. Il y a des moments où ce n'est pas le cas ?

Lucie : chez les petits... Maintenant des travaux par deux, chez des 2^{èmes} année ok, des petits travaux par deux... Mais pas plus chez des 1^{ères} parce qu'ils ne sont pas capables de s'organiser dans un travail encore de groupe. Ils ne sont pas encore capables de dire : « voilà, toi tu vas faire... » distribution de tâche. Ils sont pas du tout capables de faire ça à cette âge-là. Donc si on est là-dedans avec des travaux de groupes où ils sont quatre ou cinq, c'est plus difficile pour eux de s'organiser et d'être motivé. Donc faire un petit exercice et essayer répondre aux questions à deux, voilà, ça s'arrête à ça.

Céline : Ou sinon, ça marche assez bien ?

Lucie : oui, de manière générale, oui.

Céline : ok. J'aimerais un peu parler de l'environnement de classe. Est-ce qu'il a des choses que vous faites ou que vous dites pour mettre les élèves à l'aise, pour les inciter à parler ?

Lucie : qu'est-ce qu'on pourrait dire là-dessus... Disons qu'en début d'année j'essaie qu'on se rencontre de la meilleure façon possible. Maintenant d'un point de vue pour les mettre à l'aise, d'un point de vue non verbal, ce sera peut-être sourire et ce genre de choses. Ben dire si on fait une faute : « c'est pas grave, faut pas hésiter, faut se lâcher, dire tout ce que vous pensez, même si c'est pas juste, c'est pas grave. Le but c'est parler et dire ce qu'on pense ici ». Voilà, ce genre de chose.

Céline : vraiment les inciter à la confiance.

Lucie : oui, voilà.

Céline : ok, ça va. J'aimerais maintenant insister sur des situations que vous avez peut-être vécues. N'hésitez pas à me dire si ce n'est pas le cas. Est-ce que selon vous, le bain de

Considérer que les 1^{ères} année ne sont pas capables de s'organiser dans un travail de groupe où ils sont plus que deux élèves

Percevoir des répercussions sur la motivation des élèves

Soigner les premiers contacts avec les élèves

Sourire pendant les leçons

Inciter les élèves à parler et à faire des erreurs

langue, l'anglais permet l'immersion dans un monde réel et des conversations naturelles ?

Lucie : oui parce que les conversations sont naturelles.

Céline : comment ça naturelles ?

Lucie : elles ne sont pas fausses, les conversations, elles sont naturelles. S'ils vont me dire ce qu'ils pensent ou leurs réponses, c'est naturel.

Céline : et votre définition du monde réel alors ?

Lucie : je pense que de plus en plus et il suffit de regarder autour de nous, même les publicités maintenant sont en anglais. Rien que pour comprendre un paquet de choses qui nous entourent et tout est quasi en anglais maintenant. Quand on va nous dire : « la taskforce s'occupe de je ne sais pas quoi pour le COVID-19 » voilà c'est déjà en anglais. Le monde qui nous entoure est complètement en train... Il y a beaucoup de mots maintenant qu'on utilise plus en anglais qu'en français j'ai envie de dire. Donc ils sont confrontés à tout ça, je me demande d'ailleurs comment ceux qui ne parlent pas anglais arrivent encore à comprendre tout ce qu'il se passe autour d'eux.

Céline : donc l'immersion ça permet de se rapprocher du monde extérieur ?

Lucie : oui, à l'heure d'aujourd'hui, oui, je pense.

Céline : ok. Et vous voyez d'autres objectifs par rapport au bain de langue en classe ?

Lucie : donc je pense que l'immersion commencée du plus jeune âge ne peut être que bénéfique parce que simplement ça ouvre... Même s'ils sortent de là qu'ils ne sont pas bilingues, ça leur ouvre des opportunités clairement par rapport aux autres élèves. Mais à partir du moment où ils l'ont commencée d'un très jeune âge, ça développe leur cerveau, ça ouvre je vais dire une porte dans leur cerveau qui sera probablement un espace, on va dire qui sera rempli un petit peu pendant leur scolarité mais certainement beaucoup après leur scolarité. Ils ont des dispositions pour moi pour plus tard.

Céline : des dispositions pour la vie de tous les jours alors vous pensez ?

Percevoir l'anglais comme un outil nécessaire pour comprendre le monde qui nous entoure et se rapprocher du monde extérieur à la classe

Considérer que l'immersion donne des opportunités que l'enseignement traditionnel ne donne pas

Être convaincue que l'immersion commencée de manière précoce développe le cerveau et donne des dispositions pour plus tard

Lucie : exactement pour leur vie de plus tard.

Céline : et il y a des moments où ce serait pas le cas, où on n'aboutirait pas à ça comme résultat ?

Lucie : je dirais simplement alors pour des élèves pour qui ça ne peut pas convenir parce qu'ils ont déjà trop de problèmes... Disons que début d'année, voilà on avait un gamin dans la classe, le petit xxx (*nom de l'élève*), qui lui est « dys- » tout ce qu'on veut en gros.

Céline : ah oui, qui a beaucoup de difficultés d'apprentissage.

Lucie : énormément. Voilà il a fait toutes ses immersions en primaire. Arrivé en secondaire ce n'est plus possible de continuer pour lui, de lui mettre... Parce que c'est quand même un travail supplémentaire pour eux. C'est quand même plus difficile que des gamins qui le font en français forcément ça leur demande plus de travail. Et donc pour des enfants comme ça, c'est trop difficile. Pour moi, dans ce cas-là, ça ne peut amener qu'à... Si le gamin par exemple, il voit tout le temps ses interros revenir, que ses interros sont ratées, que ses réponses sont fausses... Un problème de motivation je pense de sa part et de dire : « voilà, tout ce que je fais ça sert à rien » qui mènera peut-être par la suite à un décrochage scolaire qui sera vraiment très néfaste on va dire.

Céline : si on enlève tout ce côté « dys- », un élève qui n'est pas motivé ou un élève qui est en décrochage scolaire, est-ce qu'il peut arriver à ces objectifs que vous avez mentionnés ?

Lucie : je pense que ça dépend de l'âge des élèves. Plus ils sont grands, je pense que leurs apprentissages sont en partie derrière eux et donc les bienfaits ils ont commencé très jeune. Voilà donc ils ont déjà acquis toute une certaine partie de choses qui leur seront utiles.

Céline : et quand vous dites des choses qui sont utiles, vous avez peut-être l'un ou l'autre exemple ?

Lucie : les facilités d'apprentissage des langues à partir du moment où on a appris une langue plus que correctement, on a plus de facilités, on a une oreille plus auditive pour apprendre d'autres langues, pour deviner j'ai envie de dire les autres langues par exemple. Et une faculté plus d'adaptation dans le monde du travail peut-être ou différentes tâches qu'on nous demande. Même à l'école, pour les plus grands. Une

Remarquer que les enfants qui présentent des troubles cognitifs (associés à des troubles de l'apprentissage) éprouvent trop de difficultés dans l'immersion

Considérer que cela mène à une démotivation de la part de l'élève et éventuellement un décrochage scolaire

Considérer que l'immersion apporte des facilités d'apprentissage des langues

Être convaincu qu'elle apporte des facultés d'adaptation du cerveau à passer d'une chose à l'autre

adaptation plus grande. Pour passer d'une chose à l'autre en permanence, le cerveau doit s'adapter.

Céline : ok je vois c'est plus clair. Merci. Concernant les activités d'interaction, notamment celles avec l'extérieur, est-ce que vous croyez que ce genre d'activités aide les élèves à justement à immerger les élèves dans un environnement plus réel ?

Lucie : alors ça les aide, oui. Ils sont là directement immergés dans les situations où ils ne connaissent pas toujours les gens avec qui ils sont et ça les force à parler et à utiliser la langue qu'ils ont apprise. Alors que dans une classe, ils vont parler avec leurs camarades de classe qui sont francophones, tandis que là-bas, ils ne seront pas francophones. Donc ça ne peut être que positif dans le sens où ils seront obligés d'utiliser la langue et là, ils se rendent compte que « ah, peut-être que je dois travailler ça ou ça, ah je ne sais pas comment dire ça, tiens donc je vais peut-être essayer de m'améliorer à certains niveaux ». Ça c'est possible, c'est peut-être pas tous mais...

Céline : et en classe, c'est peut-être plus compliqué d'en arriver là alors ?

Lucie : oui, je pense. Oui, ben oui, clairement. Si tu es dans une école internationale, c'est pas le cas. On a une différence, l'anglais deviendrait la langue qu'on enseignerait à ce moment-là, ce serait le moyen de communication générale de tout le monde. À partir du moment où tout le monde parle la même langue et qu'on essaie d'apprendre une autre, c'est forcément un frein.

Céline : oui, ok ça va. Vous avez parlé de motivation avec les activités d'interaction. Vous pensez qu'on peut aussi constater un effet libérateur, plus de dynamisme dans la classe ?

Lucie : par rapport à une classe non immersive ?

Céline : par rapport à une classe immersive de première année. Pas spécialement en comparaison avec une classe non immersive, mais par rapport à d'autres type d'activité que vous feriez en classe ?

Lucie : euh... Donc certains exercices qu'on peut faire ou certains projets qu'on peut faire apportent de la motivation, c'est sûr, d'autres moins. C'est normal aussi, tout le monde ne peut pas tout aimer dans toutes les matières, de toute manière.

Organiser des activités extérieures avec des non francophones poussent davantage les élèves à parler en langue cible et à se remettre en question

Être convaincue que partager une langue première commune est un frein pour l'apprentissage de la seconde langue

Maintenant je ne pense pas que l'immersion apporte plus de motivation que l'enseignement traditionnel. Il y en a qui sont là parce qu'ils ont envie d'être là et il y en a qui sont là parce qu'on les force.

Céline : les parents ?

Lucie : je pose le téléphone deux secondes.

Céline : pas de soucis.

Lucie : disons, les parents oui, puis une fois qu'ils sont dedans, ils ont tous leurs amis, ils ne veulent pas quitter non plus, même si ça les intéresse plus.

Céline : ah oui, d'accord plutôt au niveau contact social.

Lucie : oui, aussi. Je suis là, on peut continuer à parler il n'y a pas de soucis.

Céline : donc vous constatez surtout la motivation alors ? C'est ce qui ressort le plus des activités d'interaction pour vous ?

Lucie : oui parce que à cet âge-là en première année, ils sont quand même fort demandeurs. En tout cas, à la maison, je ne sais pas, mais en classe... Quand ils sortent de primaire... De vouloir... Ça coupe ? C'est bon ?

Céline : non c'est bon, je vous entends.

Lucie : c'était coupé. Du coup oui, ils sont très demandeurs.

Céline : demandeurs de travail ?

Lucie : de connaissances, les petits.

Céline : ah voilà, oui je vois. Ça marche quasiment à tous les coups alors avec les premières, ils sont tous motivés ?

Lucie : à part quelque cas récalcitrants mais ceux-là, il y en a un dans la classe.

Céline : c'est-à-dire un élève qui a beaucoup de difficultés ?

Lucie : non, en fait on ne sait pas, on n'arrive pas à le comprendre celui-là, que ce soit moi ou les autres professeurs, voilà on ne sait pas si vraiment il ne comprend pas ou s'il joue à ne pas comprendre. Voilà, on n'arrive vraiment pas à le cerner, lui. Et il y a l'air que ça ne l'intéresse pas, ses interrogations

Être d'avis que les élèves de 1^{ère} année sont assez demandeurs de connaissances

il ne les remplit même pas donc...Voilà, mais parfois il vient avec des éléments de réponses auxquels personne n'aurait pensé dans la classe, je veux dire dans les élèves, qui sont un peu plus profonds on va dire, qui sont plus soutenus, qu'il est le seul à avoir pensé à ça. Mais bon... À d'autres moments, on se dit : « c'est pas possible ». Voilà, on a un cas comme ça dans la classe.

Céline : et donc avec lui, ça ne fonctionne pas, ça ne le motive pas de travailler en groupe avec les autres ?

Lucie : non, lui son but c'est de se faire remarquer et de faire le pitre on va dire. La connaissance ça ne l'intéresse pas, non.

Céline : est-ce que ça vous arrive de considérer votre cours comme répétitif, lassant ou ennuyeux pour les élèves ?

Lucie : à partir du moment où ils doivent rester assis 50 minutes dans une classe, je pense que c'est toujours lassant et ennuyeux pour moi (rire). Ils aimeraient beaucoup mieux qu'on puisse faire ça en live, j'ai envie de dire, en immersion complète quelque part. Aller voir, visiter, découvrir que de rester assis dans une classe. C'est sûr.

Céline : par rapport à un cours plus normal, il y a des éléments plus bloquants pour les élèves, qui entraîneraient cette lassitude en classe ?

Lucie : ils aiment moins lire en classe, s'ils doivent commencer à lire de textes par eux-mêmes, ils n'aiment pas. En tout cas, les plus grands, c'est sûr. Les plus petits, il y a moins de lecture, c'est moins long. Travailler tout seul, c'est moins gai. Écouter la prof parler pendant dix minutes sans interruption, c'est pas comique (rire). Oui, il y a des moments clairement où ça pourrait... Voilà. Mais il y a des moments où on ne sait pas faire autrement non plus parce qu'on a que...

Céline : oui, je comprends. Et vous pensez que les interactions elles peuvent aider à ce niveau-là ?

Lucie : oui, je pense parce qu'à partir du moment où ils doivent commencer à rechercher un minimum d'information par eux-mêmes... C'est comme je leur dis même en anglais, si je leur donne juste le mot, enfin ils me demandent comment on dit ça, si je donne juste le mot, ça va rentrer par une oreille, ça va sortir par l'autre. Ici, s'ils font la démarche, ils en retiendront plus.

Se rendre compte qu'avec un élève « récalcitrant », les travaux de groupes ne vont pas le motiver ou l'intéresser

Se mettre à la place des élèves et discerner un ennui, une lassitude ressentie par ceux-ci

Préférer l'immersion « complète » sur le terrain où les élèves découvrent et visitent par rapport à un cours plus classique

Être conscient que faire travailler les élèves seuls ou que devoir l'écouter parler n'est pas amusant pour les élèves

Privilégier la démarche de recherche (présente dans les activités d'interaction) pour faire acquérir quelque chose aux élèves

Céline : et ils sont amenés par exemple à faire des recherches avec des dictionnaires ou autres ?

Lucie : oui, oui. Pas en première j'ai envie de dire. Ce n'est pas vraiment des travaux de groupes, ils sont pas encore assez grands. C'est des petits exercices, c'est pas encore des vrais travaux de recherche. À cet âge-là, ils ne sont pas encore capables de faire ça, non.

Céline : qu'est-ce que vous faites faire alors comme petits exercices ?

Lucie : voilà, ils ont une image par exemple ou ils ont un atlas qu'ils doivent analyser. Ils y vont, ils ont chacun leurs réponses, enfin, leurs questions et ils discutent des réponses ensemble. C'est ça des travaux de groupe pour moi. Ou ils doivent calculer une échelle ensemble ou faire ce genre de chose. Ou trouver des informations dans un atlas.

Céline : il y a quand même un petit processus de recherche ?

Lucie : oui, quand même.

Céline : d'accord. Concernant l'erreur dans le processus d'apprentissage. Est-ce qu'il y a des moments où vous n'incitez pas vos élèves à parler en anglais ?

Lucie : à partir du moment où je pose une question, j'ai envie qu'ils répondent ou alors je ne la pose pas la question. Si j'ai pas envie, par exemple, de devoir comparer leurs hypothèses de réponse, à ce moment-là, je pose pas la question. En règle générale, je leur demande d'abord, par exemple, on commence un thème, on a déjà un titre, voilà : « à votre avis, on va parler de quoi ? Allez-y, lâchez-vous, qu'est-ce qu'on va voir, qu'est-ce qu'on va étudier, qu'est-ce qu'on va faire ? ».

Céline : ok, ça va. Merci.

Lucie : ça permet de les garder concentrés en fait aussi.

Céline : et est-ce que ça vous arrive d'orienter les séquences des cours avec les erreurs des élèves ?

Lucie : non, pas encore. Je crois que j'ai pas encore assez d'expérience pour faire ça. En tout cas, par rapport à la matière. La géographie, c'est la première année que je fais, donc je n'ai pas non plus des tas de ressources derrière moi, ni des tas de connaissances encore derrière moi. Et puis ça demanderait

Considérer que les 1^{ères} ne sont pas capables de mener des travaux de recherche

Inciter les élèves à parler en posant des questions oralement et en les amenant à anticiper le contenu

Sentir un manque d'expérience, de ressources, de temps et de connaissances pour pouvoir créer des séquences en fonction des erreurs

énormément de travail de se dire : « ah ben on part là-dessus, si vous voulez au cours prochain, on va parler de ça ». Ça me demanderait une telle masse de travail pour le cours prochain que... Il m'en faut déjà énormément créer le cours, j'ai envie de dire, pour le moment c'est pas possible.

Céline : mais peut-être qu'un jour vous pourrez l'envisager ?

Lucie : oui, exactement.

Céline : pour les erreurs linguistiques, vous corrigez tout de suite ? Vous comprenez toujours ce qu'ils disent en classe ?

Lucie : généralement oui. Je crois que c'est le propre du professeur, on arrive quand même à comprendre ce qu'ils veulent dire (rire). C'est souvent dans leurs questions par exemple, où ils me posent des questions en anglais qui ne ressemblent à rien. Là je leur dis : « fais-moi cette question-là correctement, réfléchis à ce que tu dis, repose-la moi plus tard ».

Parvenir à comprendre ce que disent les élèves même si la langue n'y est pas

Leur donner l'occasion de réfléchir et de retenter leur chance plus tard

Céline : vous leur donnez l'occasion de réfléchir.

Lucie : oui, c'est même des bêtises « est-ce que je peux faire ça, est-ce que je peux aller aux toilettes ». Et je leur dis : « quand tu auras posé la question correctement en anglais, je te dirais que tu peux » (rire).

Céline : oui, je vois. Ok ça va. Voilà, j'en ai fini. Je vous remercie énormément d'avoir accepté de faire l'entretien à distance. Ici, ça a bien marché.

Lucie : ok ça va. Pas de problème ! Avec plaisir.

Céline : merci d'avoir pris le temps en tout cas.

Lucie : tu me déranges pas du tout, je suis contente de pouvoir t'aider là-dedans. Je te souhaite beaucoup de courage pour que ça fonctionne. On croise les doigts.

Céline : je vais vous laisser, bonne fin de journée.

Lucie : oui, au revoir.

3.7. Phrases à trois verbes issues de l'analyse de l'entretien avec Lucie

- **Choisir l'enseignement - se sentir plus utile**

Choisir l'enseignement permet se sentir plus utile.

- **Se comparer à un enseignant natif - avoir l'impression d'un manque lié à la langue cible**

Se comparer à un enseignant natif contribue à avoir l'impression d'un manque lié à la langue cible (vocabulaire et accent).

- **Considérer les interactions collectives comme impossible à gérer - définir l'interaction comme une pratique plus ciblée**

Considérer les interactions collectives comme impossible à gérer permet de définir l'interaction comme une pratique plus ciblée.

- **Faire parler les élèves via les activités d'interaction - faire réfléchir tous les élèves en même temps**

Faire parler les élèves via les activités d'interaction permet de faire réfléchir tous les élèves en même temps.

- **Faire parler les élèves via les activités d'interaction - corriger directement les erreurs des élèves**

Faire parler les élèves via les activités d'interaction permet de corriger directement les erreurs des élèves.

- **Faire parler les élèves via les activités d'interaction - leur donner des pistes de recherche**

Faire parler les élèves via les activités d'interaction permet de leur donner des pistes de recherche. En revanche, tous ces bénéfices ne sont pas observés lorsque les élèves ne comprennent pas ce que dit l'enseignante à cause de la barrière de langue ou lorsque les élèves ne font pas preuve de curiosité langagière (c'est-à-dire lorsqu'ils ne vont pas aller chercher un mot inconnu au dictionnaire). Dans ces deux cas de figure, les élèves se retrouvent bloquer dans les interactions orales.

- **Constater que les élèves ne vont pas chercher plus loin, ne se manifestent pas en cas d'incompréhension et utilisent des stratégies de contournement - se sentir triste**

Constater que les élèves ne vont pas chercher plus loin, ne se manifestent pas en cas d'incompréhension et utilisent des stratégies de contournement amène à se sentir triste.

- **Tenir compte de la dynamique de la classe - choisir une activité d'interaction**

Tenir compte de la dynamique de la classe permet de choisir une activité d'interaction.

- **Privilégier la compréhension et l'apprentissage de la matière par rapport à la correction et l'apprentissage linguistique - trop s'attarder sur les fautes en langue**

Privilégier la compréhension et l'apprentissage de la matière par rapport à la correction et l'apprentissage linguistique empêche de trop s'attarder sur les fautes en langue des élèves.

- **Être consciente que le message devient incompréhensible si la langue n'y est pas - vouloir conscientiser les élèves et sanctionner les erreurs**

Être consciente que le message devient incompréhensible si la langue n'y est pas incite à vouloir conscientiser les élèves et à sanctionner les erreurs.

- **Sanctionner les erreurs - conscientiser les élèves à la langue cible**

Sanctionner les erreurs permet de conscientiser les élèves à la langue cible.

- **Constater que les élèves ne manifestent pas leurs intérêts - se sentir triste**

Constater que les élèves ne manifestent pas leurs intérêts (alors que l'enseignante les sollicite à ce sujet) amène à se sentir triste.

- **Accorder de l'importance au processus de recherche - inciter les élèves à y avoir recours**

Accorder de l'importance au processus de recherche en cas d'erreur contribue à inciter les élèves à y avoir recours.

- **Remarque l'utilité de ce processus de recherche - inciter les élèves à y avoir recours**

Remarquer l'utilité de ce processus de recherche en cas d'erreur contribue à inciter les élèves à y avoir recours.

- **Constater que les mêmes erreurs sont commises par un grand nombre - insister de manière groupale**

Constater que les mêmes erreurs linguistiques sont commises par un grand nombre d'élèves amène à insister de manière groupale sur ces mêmes erreurs.

- **Mettre une note au journal de classe en dernier recours - se sentir tolérante par rapport au français et à sa sanction**

Mettre une note au journal de classe en dernier recours amène à se sentir tolérante. En revanche, avec les élèves plus grands (5ème ou 6ème année) qui parlent français parce qu'ils "ne veulent pas", dans ce cas, l'enseignante ira plus vite pour mettre une note au journal de classe, elle ne fera pas 10 remarques avant d'en arriver là.

- **Remarquer que les tâches sont faites et que l'apprentissage se fait dans de bonnes conditions - se montrer tolérante par rapport au bavardage**

Remarquer que les tâches sont faites et que l'apprentissage se fait dans de bonnes conditions contribue à se montrer tolérante par rapport au bavardage.

- **Apprécier mettre en place des activités d'interaction - constater de la motivation chez les élèves**

Apprécier mettre en place des activités d'interaction permet de constater de la motivation chez les élèves. En revanche, si l'élève est un "cas récalcitrant" (élève qui veut se faire remarquer, fait rire les autres élèves, qui n'est pas intéressé par la connaissance, qui ne remplit pas ses tests...) dans ce cas, malgré l'activité d'interaction proposée, il ne se montra pas motivé. Deuxième situation: lorsque l'enseignant propose des travaux de groupe où ils sont 4 ou 5 élèves au sein du groupe. Cette situation empêche de constater de la motivation chez les élèves de première car, à cet-âge-là, ils ne sont pas encore capables de s'organiser au sein du groupe (par exemple pour distribuer les tâches) et donc la motivation ne suit pas étant donné que ça ne fonctionne pas.

- **Apprécier mettre en place des activités d'interaction - constater que les 1ère sont demandeurs de connaissances**

Apprécier mettre en place des activités d'interaction permet de constater que les 1ère année sont demandeurs de connaissances.

- **Constater que les premières ne sont pas capables de s'organiser dans un travail de groupe - avoir recours à ce genre d'activité d'interaction**

Constater que les premières ne sont pas capables de s'organiser dans un travail de groupe de 4 ou 5 élèves empêche d'avoir recours à ce genre d'activité en particulier.

- **Constater que les premières ne sont pas capables de mener de "vrais" travaux de recherche - avoir recours à ce genre d'activités d'interaction**

Constater que les premières ne sont pas capables de mener de "vrais" travaux de recherche empêche d'avoir recours à ce genre d'activité d'interaction en particulier.

- **Être exposé au bain de langue immersif dès le plus jeune âge - développer le cerveau, donner des opportunités**

Être exposé au bain de langue immersif dès le plus jeune âge permet de développer le cerveau des élèves et permet de leur donner des opportunités. En revanche, si l'élève est "dys" et présente des troubles cognitifs (associés à des troubles de l'apprentissage) et ainsi éprouve toute une série de difficultés dans l'immersion, dans ce cas, l'élève n'aboutirait pas à ces résultats (car démotivation et décrochage scolaire).

- **Être exposé au bain de langue immersif dès le plus jeune âge - donner des facilités d'apprentissage pour d'autres langues, développer une faculté d'adaptation**

Être exposé au bain de langue immersif dès le plus jeune âge permet de donner des facilités d'apprentissage pour d'autres langues, développer une faculté d'adaptation (capacité à passer d'une chose à l'autre en permanence).

- **Partager une langue première commune - freiner l'apprentissage d'une seconde langue en immersion**

Partager une langue première commune contribue à freiner l'apprentissage d'une seconde langue en immersion.

- **Se mettre à la place des élèves - discerner un ennui ressenti par ceux-ci**

Se mettre à la place des élèves qui sont assis pendant 50 min dans une classe permet de discerner un ennui ressenti par ceux-ci. En revanche, lorsque l'immersion est envisagée autrement, c'est lorsqu'elle se fait "en live" sur le terrain et lorsque les élèves sont amenés à voyager, découvrir et visiter, dans ce cas, ce ne serait pas ennuyeux, l'immersion serait davantage appréciée par les élèves, selon elle.

- **Parler pendant 10 minutes sans interruption et faire travailler les élèves seuls - considérer que ce n'est pas amusant pour les élèves**

Parler pendant 10 minutes sans interruption et faire travailler les élèves seuls amène à considérer que ce n'est pas amusant pour les élèves.

- **Privilégier la démarche de recherche - faire acquérir des connaissances aux élèves**

Privilégier la démarche de recherche dans les AC d'interaction permet de faire acquérir des connaissances aux élèves.

- **Inciter les élèves à parler en posant des questions - garder les élèves concentrés**

Inciter les élèves à parler en posant des questions permet de garder les élèves concentrés.

- **Sentir un manque de ressources, d'expérience et de temps - créer des séquences en fonction des erreurs des élèves**

Sentir un manque de ressources, d'expérience et de temps empêche de créer des séquences en fonction des erreurs des élèves.

- **Travailler en relation avec sa collègue et s'inspirer de ce qu'elle fait – préparer ses leçons**

Travailler en relation avec la collègue qui donne la même discipline en français et s'inspirer de ce qui est enseigné en L1 permet à Lucie, professeur en géographie, de préparer ses leçons pour le cours d'immersion.

- **Coopérer- avoir plus facilement accès à la matière et aux exercices**

Coopérer permet d'avoir plus facilement accès à la matière et aux exercices.

- **Considérer que les 1^{ère} ne sont pas capables de s'organiser dans un travail de groupe – former des groupes aussi grands**

Considérer que les élèves de 1^{ère} année ne sont pas capables de s'organiser dans un travail de groupe de quatre ou cinq élèves empêche de former des groupes aussi grands pour ce type d'interaction.

- **Constater que les 1^{ère} ne sont pas capables de mener de « vrais travaux de recherche » - adapter le type de travail**

Constater que les élèves de 1^{ère} ne sont pas capables non plus de mener de « vrais travaux de recherche » en groupe amène l'enseignante à adapter le type de travail à mener au sein du groupe.

- **Privilégier la démarche de recherche dans les activités d'interaction - mieux apprendre**

Privilégier la démarche de recherche dans les activités d'interaction permet aux élèves de mieux apprendre.

- **Mettre en place des activité d'interaction - remarquer que les élèves de 1^{ère} année sont avides de connaissances et motivés**

Mettre en place des activité d'interaction amène l'enseignante à remarquer que les élèves de 1^{ère} année sont avides de connaissances et motivés.

- **Inciter les élèves à communiquer en anglais via les activités d'interaction - se sentir utile**

Inciter les élèves à communiquer en anglais via les activités d'interaction amène Lucie à se sentir utile.

- **Être consciente que la compréhension du message est mise à mal si la langue n'est pas adaptée - vouloir conscientiser les élèves et sanctionner les erreurs mais pas de manière trop sévère**

Être consciente que la compréhension du message est mise à mal si la langue n'est pas adaptée incite à vouloir conscientiser les élèves et à sanctionner les erreurs mais pas de manière trop sévère.

- **Accorder de l'importance au processus de recherche en cas d'erreur de contenu - inciter les élèves à procéder de la sorte**

Accorder de l'importance au processus de recherche en cas d'erreur de contenu contribue à inciter les élèves à procéder de la sorte.

- **Relativiser en voyant les élèves parler en français - recourir à la sanction de la note**

Relativiser en voyant les élèves parler en français empêche de recourir à la sanction de la note.

- **Partager une langue première commune - freiner l'apprentissage d'une seconde langue.**

Partager une langue première commune contribue à freiner l'apprentissage d'une seconde langue.

- **Soigner les premiers contacts avec les élèves et faire attention au non verbal - inciter les élèves à s'exprimer et à faire des erreurs**

Soigner les premiers contacts avec les élèves et faire attention au non verbal contribue à inciter les élèves à s'exprimer et à faire des erreurs.

- **Remarquer que les tâches sont effectuées dans les temps et que l'apprentissage s'opère dans de bonnes conditions - se montrer tolérante par rapport au bavardage pendant les travaux de groupe et autoriser les élèves à « se relâcher ».**

Remarquer que les tâches sont effectuées dans les temps et que l'apprentissage s'opère dans de bonnes conditions contribue à se montrer tolérante par rapport au bavardage pendant les travaux de groupe (tout en essayant que les discussions soient en anglais) et à autoriser les élèves à « se relâcher ».

Annexe 4 : demande de consentement pour l'enregistrement vidéo adressée aux parents



Faculté de Psychologie, Logopédie et des
Sciences de l'Éducation Comité d'éthique
Présidente : Fabienne COLLETTE
Secrétaire : Annick COMBLAIN

Madame, Monsieur,

Dans le cadre de mémoire de fin d'études réalisé à l'Université de Liège, j'ai sollicité l'enseignant de votre enfant pour participer à mon projet de recherche. Je suis actuellement en deuxième et dernière année de master en Sciences de l'Éducation et je serai en charge de réaliser cette étude. Ce projet concerne les pratiques d'interaction des enseignants dans le contexte de l'immersion linguistique.

En acceptant de faire partie de cette étude, l'enseignant a marqué son accord pour être filmé durant deux séances de cours. Dès lors, votre enfant sera amené à, lui aussi, apparaître sur les vidéos. C'est pourquoi, via ce courrier, je souhaite vous demander votre autorisation, afin de pouvoir filmer votre enfant. Je tiens à préciser qu'il s'agit de prises de vue très larges et que les élèves seront filmés de dos la plupart du temps.

A moins que votre autorisation soit explicitement donnée, sachez que toutes les données recueillies dans le cadre de ce projet seront strictement confidentielles et ne seront, en aucun cas, diffusées ou exploitées à des fins autres que celles décrites dans le présent projet. Par ailleurs, ces mêmes données seront rendues anonymes et ne seront partagées qu'avec d'autres chercheurs. La suppression de ces données sera imminente une fois le travail rédigé et rendu.

En vous remerciant de la confiance que vous pourrez m'accorder, veuillez agréer mes salutations distinguées.

Céline Hibbelen

ACCORD CONCERNANT UN ENREGISTREMENT VIDEO

| | |
|--|---|
| <i>Titre de la recherche</i> | <i>Comment le professeur, dans l'enseignement secondaire bilingue, gère-t-il les interactions en langue cible en classe ? Quel type d'activité met-il en place pour favoriser les interactions ? Quelle place est laissée à l'erreur ou à la langue maternelle dans ces interactions ? Quelle évolution dans la gestion des interactions pouvons-nous observer au fil des années ? Quelle(s) différence(s) avec l'enseignement traditionnel ?</i> |
| <i>Chercheur responsable</i> | <i>Céline Hibbelen</i> |
| <i>Promoteur</i> | <i>Annick Comblain</i> |
| <i>Service et numéro de téléphone de contact</i> | <i>Département de Logopédie/ Langage et déficience mentale enfance +32 4 3663180</i> |

Je soussigné(e) donne mon accord concernant la réalisation d'enregistrements vidéo de mon enfant dans le cadre de l'étude mentionnée ci-dessus. Bien que n'étant pas participant direct à l'étude et n'étant pas la cible de l'enregistrement, je sais que mon enfant risque d'apparaître fortuitement dans ces vidéos.

Les enregistrements seront stockés dans un endroit sécurisé et stocké pour une durée de deux années. Outre la partie recherche, ces enregistrements pourront être utilisés à des fins d'enseignement, de formation et de communication scientifique aux professionnels (par exemple, dans le cadre de conférences).

*J'autorise le chercheur responsable à enregistrer mon enfant à des fins de recherche : OUI – NON
Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :*

- d'enseignement (par exemple, de cours) : OUI-NON*
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de Logopédie/ Langage et déficience mentale enfance, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI-NON*
- cliniques : OUI-NON*
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI-NON*

Je sais que mon enfant dispose d'une série de droits concernant mes données personnelles (accès, rectification, suppression, opposition) que je peux, au nom de mon enfant, exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également, au nom de mon enfant, lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Mon enfant dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).

Les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour une durée maximum de deux années.

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour permettre l'enregistrement de mon enfant.

*Lu et approuvé,
Date et signature*

Annexe 5 : consentement des participants



Faculté de Psychologie, Logopédie et des Sciences de l'Éducation

Comité d'éthique

PRESIDENTE : Fabienne COLLETTE

SECRETAIRE : Annick COMBLAIN

CONSENTEMENT ECLAIRE POUR DES RECHERCHES IMPLIQUANT DES PARTICIPANTS HUMAINS

| | |
|---|--|
| Titre de la recherche | Comment le professeur, dans l'enseignement secondaire bilingue, gère-t-il les interactions en langue cible en classe ? Quel type d'activité met-il en place pour favoriser les interactions ? Quelle place est laissée à l'erreur ou à la langue maternelle dans ces interactions ? Quelle évolution dans la gestion des interactions pouvons-nous observer au fil des années ? Quelle(s) différence(s) avec l'enseignement traditionnel ? |
| Chercheur responsable | Céline Hibbelen |
| Promoteur | Annick Comblain |
| Service et numéro de téléphone de contact | Département de Logopédie/ Langage et déficience mentale enfance +32 4 3663180 |

Je, soussigné(e)

.....déclare :

- avoir reçu, lu et compris une présentation écrite de la recherche dont le titre et le chercheur responsable figurent ci-dessus ;
- avoir pu poser des questions sur cette recherche et reçu toutes les informations que je souhaitais.
- avoir reçu une copie de l'information au participant et du consentement éclairé.

J'ai compris que :

- je peux à tout moment mettre un terme à ma participation à cette recherche sans devoir motiver ma décision ni subir aucun préjudice que ce soit. Les données codées acquises resteront disponibles pour traitements statistiques.
- je peux demander à recevoir les résultats globaux de la recherche mais je n'aurai aucun retour concernant mes performances personnelles.
- la présente étude ne constitue pas un bilan psychologique ou logopédique à caractère diagnostic.

- je peux contacter le chercheur pour toute question ou insatisfaction relative à ma participation à la recherche.
- des données me concernant seront récoltées pendant ma participation à cette étude et que le chercheur/mémorant responsable et le promoteur de l'étude se portent garants de la confidentialité de ces données. Je conserve le droit de regard et de rectification sur mes données personnelles (données démographiques). Je dispose d'une série de droits (accès, rectification, suppression, opposition) concernant mes données personnelles, droits que je peux exercer en prenant contact avec le Délégué à la protection des données de l'institution dont les coordonnées se trouvent sur la feuille d'information qui m'a été remise. Je peux également lui adresser toute doléance concernant le traitement de mes données à caractère personnel. Je dispose également du droit d'introduire une réclamation auprès de l'Autorité de protection des données (<https://www.autoriteprotectiondonnees.be>, contact@apd-gba.be).
- les données à caractère personnel ne seront conservées que le temps utile à la réalisation de l'étude visée, c'est-à-dire pour un maximum de deux ans.

Je consens à ce que :

- les données anonymes recueillies dans le cadre de cette étude soient également utilisées dans le cadre d'autres études futures similaires, y compris éventuellement dans d'autres pays que la Belgique.
- les données anonymes recueillies soient, le cas échéant, transmises à des collègues d'autres institutions pour des analyses similaires à celles du présent projet ou qu'elles soient mises en dépôt sur des répertoires scientifiques accessibles à la communauté scientifique uniquement.
- mes données personnelles soient traitées selon les modalités décrites dans la rubrique traitant de garanties de confidentialité du formulaire d'information.

J'autorise le chercheur responsable à m'enregistrer / me filmer à des fins de recherche : OUI – NON
Je consens à ce que cet enregistrement soit également utilisé à des fins :

- d'enseignement (par exemple, présentation dans le cadre de cours) : OUI-NON
- de formation (y compris sur le site intranet de l'Unité de de Logopédie/ Langage et déficience mentale enfance, uniquement accessible par un identifiant et un mot de passe) : OUI-NON
- cliniques : OUI-NON
- de communication scientifique aux professionnels (par exemple, de conférences) : OUI-NON

En conséquence, je donne mon consentement libre et éclairé pour être participant à cette recherche.

Lu et approuvé,
Date et signature

Résumé de la recherche

Le présent mémoire s'intéresse à la gestion des interactions en langue cible dans l'enseignement bilingue en première année secondaire. Des sous-questions liées à cette thématique générale ont été identifiées : le type d'activité mis en place pour favoriser les interactions ainsi que la place laissée à l'erreur et à la langue maternelle dans ces interactions.

La littérature scientifique se veut abondante dans le domaine de l'immersion. Cependant, il nous semblait intéressant de confronter celle-ci avec les pratiques mises en place par les enseignants et leurs réalités vécues dans un contexte particulier : celui de la Fédération Wallonie-Bruxelles.

Afin de pleinement comprendre les événements interactifs en classe, deux approches ont été articulées : une première objective et une seconde subjective. Cette démarche constitue la spécificité de cette recherche. De cette façon, nous avons pu étudier en profondeur le phénomène de l'immersion en combinant les pratiques observées et l'expérience vécue vis-à-vis de celles-ci.

Cette analyse met en évidence que le bain linguistique reste constant et que l'utilisation de la langue maternelle est peu admise dans les interactions orales. Cette pratique entre en contradiction avec la théorie. Ensuite, les enseignants valorisent le processus de recherche et les jeux dans leurs activités d'interaction. Ils rejoignent ainsi la littérature scientifique. Enfin, la place de l'erreur et la participation orale de l'élève sont impactées par le climat de classe et les attitudes de l'enseignant à l'égard de la correction. La place de l'erreur varie donc en fonction du degré de tolérance des enseignants.