

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

LA PLACE ACCORDÉE À LA LANGUE DANS LE CADRE D'UN COURS DE
CONTENU DONNÉ EN ANGLAIS LANGUE SECONDE :
PRATIQUES ET PERCEPTIONS DES ENSEIGNANTS.

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
THIBAUT YANN VEZAT

DÉCEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

J'aimerais adresser mes remerciements les plus sincères à ma directrice, M^{me} Véronique Fortier, ainsi qu'à mon codirecteur, M Jesús Izquierdo, pour leurs conseils, leur disponibilité et leurs nombreux encouragements qui m'ont grandement aidé dans la réalisation de ce mémoire. Leurs commentaires constructifs ont réellement su guider et stimuler ma réflexion tout au long de ce travail de recherche. Je tiens évidemment à les remercier pour leur professionnalisme, mais également pour leur côté humain dans ce qui s'est révélé être un des plus grands défis de mon parcours scolaire.

J'aimerais également remercier mes deux lectrices, M^{me} Philippa Bell et M^{me} Gladys Jean, pour leurs commentaires pertinents ainsi que pour leurs suggestions avisées. C'est en effet grâce à elles que j'ai pu trouver un lieu pour ma collecte de données et que j'ai pu entrer en contact avec mes participantes et participants potentiels.

Je remercie également les deux enseignantes qui ont accepté de participer à mon étude pour leur disponibilité, leur professionnalisme et leur bonne humeur. Ce projet n'aurait pas pu aboutir sans leur participation.

Finalement, je souhaiterais remercier mes camarades et amis, ainsi que ma famille, pour leur soutien inconditionnel tout au long de ce processus de recherche et de rédaction, mais également depuis mes premiers moments à l'UQAM et à Montréal.

Merci à tous et à toutes pour votre engagement à mes côtés.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES	vi
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
RÉSUMÉ	viii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE.....	3
1.1. Les objectifs de la recherche.....	9
1.2. La pertinence sociale de la recherche.....	10
1.3. La pertinence scientifique de la recherche.....	11
CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE.....	13
2.1. Définir l'enseignement de la langue par le contenu.....	13
2.1.1. Une terminologie diversifiée.....	14
2.1.2. Les programmes que l'on retrouve sous l'appellation d'enseignement de la langue par le contenu.....	18
2.2. L'équilibre entre langue et contenu : un véritable défi	22
2.3. Les perceptions des professeurs quant à l'intégration de la langue dans un cours de contenu donné en langue seconde.....	29
2.4. Les questions de recherche (2).....	43
2.5. Hypothèse de recherche	44
CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE.....	46
3.1. Le type de recherche	46
3.2. Recrutement et sélection des participants	48
3.3. Description de l'échantillon.....	50
3.3.1. Profil des participantes.....	50
3.3.1.1. Profil de Barbara.....	51
3.3.1.2. Profil de Caroline.....	52
3.3.2. Description des cours.....	53
3.3.2.1. Description du programme de premier cycle.....	54
3.3.2.2. Enseignement de la prononciation	55
3.3.2.3. Enseignement du vocabulaire	56
3.4. Description des méthodes et des instruments de collecte de données.....	56

3.4.1. Les méthodes de collecte de données.....	57
3.4.1.1. L'observation structurée	58
3.4.1.2. L'entrevue semi-dirigée	59
3.4.2. Les instruments de collecte de données	60
3.4.2.1. Le questionnaire sociodémographique.....	61
3.4.2.2. La grille d'observation	61
3.4.2.3. Le guide d'entrevue	64
3.5. Description du déroulement de la recherche	68
3.6. Traitement et analyse des données.....	70
3.6.1. Traitement quantitatif des données pour la grille d'observation.....	70
3.6.1.1. Le temps accordé à la langue	70
3.6.1.2. Éléments langagiers visés lors de l'attention à la langue	72
3.6.2. Traitement qualitatif des données des entretiens	73
CHAPITRE IV : RÉSULTATS	76
4.1. Portrait général des classes	76
4.1.1. Orientation pédagogique dans le cours de Barbara.....	77
4.1.2. Orientation pédagogique dans le cours de Caroline.....	77
4.2. L'attention portée sur la langue dans le cadre des deux cours de contenu.....	78
4.3. Les perceptions des enseignantes quant à l'intégration linguistique.....	86
4.3.1. Le niveau de langue des étudiants.....	87
4.3.2. Les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants.....	88
4.3.3. L'identité de l'enseignante.....	89
4.3.4. Une responsabilité partagée	90
CHAPITRE V : DISCUSSION.....	93
5.1. Rappel du déroulement de notre étude et synthèse de nos résultats.....	93
5.2. Discussion des résultats de nos deux questions de recherche	95
5.2.1. Discussion des pratiques pédagogiques	95
5.2.1.1. Le temps de classe accordé à la langue.....	96
5.2.1.2. Éléments langagiers visés lors des occurrences d'attention à la langue.....	100
5.2.2. Discussion des perceptions	101
5.3. Implications pédagogiques.....	106

5.4. Limites de notre étude.....	106
5.5. Futures recherches	108
CHAPITRE VI : CONCLUSION	109
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	112
ANNEXE 1	117
ANNEXE 2	121
ANNEXE 3	122
ANNEXE 4	123

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le continuum de l'enseignement de la langue par le contenu.....18

Figure 2. Gamme des programmes d'enseignement axés sur le contenu.....21

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Récapitulatif des observations : durée totale des cours observés, durée et nombre d'occurrences et pourcentages d'attention à la langue.....79

Tableau 2. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le premier cours de Barbara.....81

Tableau 3. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le deuxième cours de Barbara.....82

Tableau 4. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le troisième cours de Barbara.....83

Tableau 5. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le premier cours de Caroline.....84

Tableau 6. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le deuxième cours de Caroline.....85

Tableau 7. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le troisième cours de Caroline.....85

RÉSUMÉ

À travers cette recherche, nous poursuivons deux objectifs. Tout d'abord, nous souhaitons voir dans quelle mesure des enseignants ayant une formation en enseignement des langues, en plus d'avoir une formation en enseignement d'un contenu académique, accordent une place à l'enseignement de la langue dans le cadre de leurs cours de contenu académique donnés dans la langue seconde de leurs étudiants. Nous souhaitons ensuite identifier les perceptions de ces mêmes enseignants vis-à-vis de l'attention à la forme dans leurs cours. Des observations en salle de classe ainsi que des entrevues menées individuellement avec nos deux participantes ont été mises en place pour atteindre ces objectifs. Cette étude nous permet de mieux appréhender la réalité de travail d'enseignants donnant un cours de contenu académique en langue seconde. De plus, elle se démarque des autres études en raison de son échantillon composé d'enseignantes ayant une formation à la fois en enseignement des langues et en enseignement d'un contenu académique particulier et en raison du fait qu'elle aborde à la fois l'observation des pratiques pédagogiques et l'identification des perceptions des enseignants vis-à-vis de l'attention à la forme. Nos résultats montrent une très importante prédominance du contenu académique par rapport à l'attention à la forme dans les cours observés. Les perceptions identifiées, quant à elles, renvoient à la façon dont les deux enseignantes intègrent la langue dans le cadre de leurs cours. Dans ces cours que nous avons observés, l'attention portée sur la forme reste en très grande majorité liée au contenu académique du cours et a lieu pour éviter des bris de communication. Cette attention n'est cependant pas un comportement constant ou encore automatique pour les deux enseignantes observées. Nous convenons de certaines limites de notre recherche, dont la principale est le degré de proximité entre le contenu académique et le contenu linguistique dans les cours dans lesquels nous

avons mené nos observations. Nos résultats sont discutés à la lumière des études antérieures en soulevant des questions quant à la place qui est, ou qui devrait être, accordée à la langue dans ce genre de cours, et notamment dans les programmes de formation des futurs enseignants.

MOTS-CLÉS : Enseignement de la langue par le contenu, Anglais langue seconde, pratiques pédagogiques, perceptions des enseignants, éducation postsecondaire.

INTRODUCTION

L'enseignement de la langue par le contenu est un contexte propice à la recherche en langues secondes, car il permet de voir le lien fort qui existe entre la forme (langue) et le sens (contenu). Il est donc pertinent de s'intéresser à l'équilibre qui opère entre langue et contenu en raison du fait que l'apprentissage d'une langue seconde est dépendant de ces deux éléments. Il est en effet difficile d'envisager l'enseignement d'une langue seconde en ne passant que par du contenu ou à l'inverse que par des règles grammaticales, orthographiques ou encore phonétiques.

Les études publiées à ce sujet jusqu'à présent ont bien souvent levé le voile sur les difficultés persistantes des enseignants à porter attention à la langue (Costa, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015). D'autres études (Airey, 2011 ; Tatzl, 2011) se sont employées à identifier et à décrire les perceptions des enseignants quant à l'intégration linguistique dans des cours d'enseignement de la langue axés sur le contenu.

Notre projet de recherche vise à intégrer, dans le cadre d'une même étude, l'observation des pratiques pédagogiques vis-à-vis de l'attention portée à la langue par les enseignants dans le cadre de leurs cours de contenu académique donnés en langue seconde ainsi que l'identification des perceptions de ces enseignants par rapport à l'intégration linguistique dans leurs cours. À travers ce travail de recherche, nous souhaitons continuer à documenter une thématique récurrente dans la littérature pour mieux comprendre les raisons pour lesquelles les enseignants portent assez rarement attention à la langue dans le cadre de cours de contenu académique donnés en langue seconde.

Dans notre premier chapitre, nous introduisons la problématique qui motive notre projet ainsi que sa pertinence sociale et scientifique avant d'exposer nos deux objectifs de recherche. Le cadre théorique, notre deuxième chapitre, nous permet, dans un premier temps, de présenter une revue de la littérature en rapport avec notre sujet d'expertise, ce qui nous amène, dans un second temps, à la formulation de nos questions de recherche ainsi que nos hypothèses de recherche. Suit notre troisième chapitre, la méthodologie, dans lequel il est principalement question de la méthodologie mixte pour laquelle nous avons opté ainsi que des méthodes et des instruments de collecte de données que nous avons créés pour certains et empruntés pour d'autres. La présentation des résultats se fait dans le quatrième chapitre et le cinquième chapitre, la discussion, tente d'expliquer ces résultats dans le but d'établir des parallèles avec notre revue de la littérature. Finalement, nous achevons ce travail de recherche par une conclusion dans laquelle nous rappelons les éléments pertinents de notre étude, ses limites ainsi que ses implications dans le domaine de l'éducation.

CHAPITRE I : PROBLÉMATIQUE

Au cours des dernières décennies, la mondialisation a apporté de profonds changements au sein de notre société. Ces changements ont notamment eu pour conséquence d'imposer de nouveaux défis au niveau de l'éducation. En effet, dans une société de plus en plus multiculturelle il est de la responsabilité des écoles et des autres programmes éducatifs de non seulement s'adapter à un ensemble d'apprenants venant d'horizons linguistiques et culturels variés, mais également de former ces mêmes apprenants afin qu'ils puissent intégrer le mieux possible la société dans laquelle nous vivons aujourd'hui (Cammarata, 2009). Il est possible d'avancer que l'apprentissage des langues secondes est également devenu, au cours de ces dernières décennies, un enjeu d'importance grandissante pour ces apprenants qui tentent de se faire une place et de prospérer dans cette société toujours plus multiculturelle. Le besoin croissant de répondre à des apprenants linguistiquement et culturellement diversifiés est l'une des raisons pour lesquelles le domaine de l'éducation en langue seconde / étrangère (L2/LE) envisage l'utilisation d'autres approches éducatives comme l'enseignement de la langue par le contenu pour faire face à ces nouveaux défis (Cammarata, 2009). L'objectif de cette approche est en effet le développement de compétences à la fois académiques, ou scolaires, et linguistiques et ces deux objectifs sont censés bénéficier du même degré d'importance (Eurydice, 2006). L'intégration linguistique et professionnelle étant devenue, avec la mondialisation, un enjeu important dans notre société, il paraît nécessaire que les écoles et autres institutions éducatives développent à la fois les connaissances liées à la langue et celles liées au développement professionnel. En outre, Costa et Coleman (2012) font ressortir l'importance toujours plus grandissante de l'anglais comme langue d'enseignement académique. Selon eux, cette expansion de l'anglais comme *linga franca* réside entre autres choses dans la

proportion croissante des sources de connaissances telles que les livres, les articles ou encore les thèses qui, pour des raisons économiques, sociales ou de prestige, ne sont disponibles qu'en anglais, ou encore dans l'accélération de la mobilité des étudiants et la quasi-nécessité de la maîtrise de l'anglais pour l'employabilité des diplômés sur le marché du travail international.

Selon Brinton, Snow et Wesche (1989), une langue est apprise de façon efficace lorsque son enseignement est contextualisé. Autrement dit, l'enseignement d'une langue est plus efficace lorsque celle-ci est présentée au moyen de contenus pertinents et ancrés dans la réalité des apprenants, plutôt qu'au moyen d'exemples fragmentés d'utilisation correcte de ladite langue. L'enseignement de la langue par le contenu est une approche éducative qui répond à ces conditions, car elle s'intéresse, par exemple, aux usages que les apprenants vont pouvoir faire de la langue cible ou encore aux liens qu'il est possible de faire entre l'enseignement de la langue et un sujet quelconque relatif aux expériences ou aux connaissances déjà existantes des apprenants.

L'enseignement de la langue par le contenu se décrit comme une approche éducative intégrant l'enseignement d'un contenu académique précis à des objectifs langagiers (Brinton, Snow et Wesche, 1989). Selon Met (1998), les programmes d'enseignement de la langue par le contenu s'étendent sur un continuum pouvant aller d'un modèle un peu plus centré sur la langue à un modèle un peu plus centré sur le contenu : ils se distinguent donc les uns des autres notamment grâce à la terminologie utilisée ou encore grâce à leur degré d'intégration de la langue et du contenu comme nous le verrons plus en détail dans notre cadre théorique. Cependant et toujours selon Met (1998), ces programmes partagent les mêmes buts, à savoir l'enseignement de contenus académiques ainsi que celui d'une langue seconde. À cette étape, il nous est déjà possible de faire la lumière sur les deux principaux objectifs autour desquels cette approche éducative gravite, à savoir le développement de compétences langagières et la maîtrise de contenus académiques. Même si cette approche gravite autour de ces deux axes, la littérature nous montre à ce sujet qu'en général l'attention de l'enseignant

est surtout focalisée sur la maîtrise du contenu académique (Airey, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015). Dans le cadre de notre étude, nous avons donc décidé de nous intéresser plus particulièrement à l'attention portée au contenu linguistique et d'interroger les enseignants quant à leurs perceptions vis-à-vis de l'attention qu'ils peuvent porter, ou non, à la langue.

L'enseignement de la langue par le contenu est un contexte qui permet de se rendre compte de l'interdépendance de la forme et du sens lors de l'apprentissage d'une nouvelle langue. Rappelons que l'idée selon laquelle une langue seconde ou étrangère présentée dans son contexte sera apprise de façon plus efficace n'a rien de nouveau. En effet, les professeurs de langue s'entendent sur le fait qu'il est généralement préférable de présenter une langue au moyen d'un contenu qui a du sens pour les apprenants, autrement dit de présenter la langue dans son contexte (Brinton, Snow et Wesche, 1989; Richards et Rogers, 2001; etc.). Du reste, Genesee (1994) avance qu'au cœur de cette approche éducative, qu'est l'enseignement axé sur le contenu, réside l'idée selon laquelle l'enseignement de la langue devient plus efficace lorsque les étudiants sont encouragés à l'utiliser pour communiquer dans un contexte social et académique pertinent. Il paraît donc essentiel de s'intéresser de près à l'attention qui est portée respectivement à la langue (forme) et au contenu (sens) dans le cadre d'un cours de contenu académique donné dans la langue seconde des apprenants. Il paraît certainement tout aussi important de se pencher également sur les raisons derrière cet équilibre, ou ce déséquilibre comme nous le verrons par la suite, entre attention portée à la langue et attention portée au contenu académique.

Cette fameuse question de l'équilibre entre langue et contenu dans le cadre de programmes d'enseignement axés sur le contenu a déjà été abordée par la recherche, notamment par Airey (2012) et Arias et Izquierdo (2015). Il convient néanmoins de distinguer les contextes dans lesquels ces différentes études ont été menées pour faire la lumière sur ce qui a été expertisé par la recherche et ce qui reste encore à faire.

Dans le cadre de son étude, Airey (2012) s'est employé à montrer que dans le cadre d'un cours de physique donné en anglais dans une université suédoise, le professeur donnait de toute évidence la priorité à l'enseignement du contenu académique et se souciait bien peu de porter attention aux structures de la langue problématiques pour les étudiants. Dans cette étude, Airey (2012) explique que ce manque évident d'attention envers la langue, donc ce déséquilibre certain entre langue et contenu, est à mettre en relation non seulement avec le profil des enseignants qui donnent le cours de physique en anglais langue seconde, mais également avec les perceptions de ces derniers qui, de par leur formation de professeur d'un contenu académique particulier, en l'occurrence la physique, ne se considèrent eux-mêmes pas comme des professeurs de langue. Ils ne jugent donc pas qu'il soit de leur responsabilité d'aborder avec leurs étudiants les questions relatives à l'enseignement de la langue. Les pistes de réflexion pour de futures recherches ont alors mis l'accent sur le fait qu'une formation en enseignement des langues pourrait aider ces professeurs enseignant un contenu en langue seconde à porter davantage attention à la forme.

Lors de leur étude, Arias et Izquierdo (2015) se sont également attardés à ce problème de déséquilibre entre attention portée à la langue et attention portée au contenu académique en changeant néanmoins un détail important. Leur étude s'est déroulée dans le cadre de cours de contenu donnés en anglais langue étrangère dans une université au Mexique avec des enseignants ayant à la base une formation de professeur de langue, et non d'un contenu académique spécifique, pour donner les cours en question. Ainsi, les chercheurs ont proposé une étude susceptible de rendre compte d'un équilibre entre langue et contenu différent de ce qui est ressortait de la recherche en général, puisque l'échantillon était composé de professeurs formés à la base pour l'enseignement d'une langue et non d'un contenu académique. Il paraissait donc logique de s'attendre à ce que ces derniers fassent une plus grande place à la langue lors de leurs cours de par leur formation initiale. Cependant, et en dépit de la formation des enseignants, les résultats ont montré que l'attention restait principalement focalisée

sur le contenu, et par conséquent moins sur la langue. Selon les auteurs, ce manque d'attention est à mettre en relation avec le fait que dans des cours d'enseignement de la langue axé sur le contenu, les enseignants ont tendance à percevoir leurs rôles éducatifs comme deux dimensions indépendantes. En d'autres termes, les enseignants ont tendance à accorder plus d'importance à l'enseignement du contenu académique plutôt qu'à celui de la langue. Même si les résultats de la recherche ne démontrent pas une plus grande attention portée à la langue, et ce en dépit de la formation des enseignants, il convient de saluer la démarche des chercheurs et de poursuivre et étoffer la recherche en continuant à faire appel à des professeurs formés à la base pour enseigner une langue et non un contenu académique. En effet, il est pertinent de voir non seulement dans quelle mesure des professeurs formés à la base pour enseigner une langue seconde ou étrangère se sentent aptes à inclure des notions grammaticales dans un cours de contenu à un niveau universitaire, mais également de s'intéresser à la façon dont les enseignants perçoivent leur rôle éducatif vis-à-vis du contenu et vis-à-vis de la langue.

La question de l'équilibre entre langue et contenu a également été expertisée au niveau secondaire et il convient de remarquer que les résultats tendent à pointer dans la même direction que les résultats des études menées au niveau postsecondaire. En effet, dans son étude menée auprès d'élèves de neuvième année en école d'immersion tardive à Hong Kong (l'immersion comme forme d'enseignement axée sur le contenu sera discutée dans la section 2.1. du cadre théorique), Kong (2014) a montré l'efficacité d'une collaboration entre des experts en langue et des experts dans un contenu académique donné, en l'occurrence en histoire, pour permettre à des élèves de rédiger par eux-mêmes de courts textes à portée historique. Bien que les résultats de sa recherche témoignent d'une progression quant à la capacité des étudiants à produire des textes historiques en langue seconde, la chercheuse a mis en avant les difficultés persistantes de l'enseignante d'histoire à intégrer, et ce malgré l'aide de la spécialiste en langue, l'enseignement de structures grammaticales appropriées dans le cadre de

son cours de contenu. De cette recherche impliquant des apprenants de niveau secondaire ressort donc une certaine tendance à donner plus la priorité à l'enseignement du contenu, par rapport à celui de la langue.

Si la difficulté de trouver un équilibre entre langue et contenu dans un cours de contenu semble rallier les chercheurs (Airey, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015), il paraît important de mentionner les travaux de certains chercheurs qui se sont plus employés à trouver l'origine de ces défis persistants. Certaines études (p.ex., Tatzl, 2011 ; Cammarata et Tedick, 2012) ont davantage concentré leurs efforts sur l'identification et la description de certains facteurs ou certaines perceptions qui expliquent, ou peuvent expliquer, que cet équilibre entre l'attention portée à la forme et celle portée au sens n'est pas forcément toujours optimal. Ces études ont notamment permis de lever le voile sur les principaux défis auxquels se heurtent régulièrement les professeurs chargés d'enseigner un contenu en langue seconde. Parmi les différents phénomènes identifiés, nous pouvons citer en exemple le sentiment d'isolement vécu par les enseignants qui tentent de trouver cet équilibre entre sens et forme en raison d'un manque de soutien, que ce soit de la part de leurs collègues ou de leur administration, ou encore le besoin évident de plus de formation pour pouvoir enseigner à ces mêmes professeurs de quelle façon et à quel moment identifier et intégrer les structures grammaticales appropriées au contenu du cours. Malgré le fait que l'étude de Cammarata et Tedick (2012) ait pris un échantillon constitué de trois professeurs travaillant en immersion au niveau primaire et secondaire, et non universitaire qui est le niveau auquel nous nous intéressons dans le cadre de notre étude, la démarche reste pertinente et peut sans doute nourrir les observations que nous ferons dans la présente étude.

Pour finir, il nous paraît important de préciser que les études sur l'enseignement axé sur le contenu publiées jusqu'à présent se sont en général seulement employées soit à mettre en avant un manque évident et regrettable d'équilibre entre l'attention portée à la langue et celle portée au contenu (Airey, 2012 ; Arias & Izquierdo, 2015), soit elles

se sont concentrées sur l'identification et la description des différentes perceptions et des différents défis rencontrés par les enseignants dans leurs tentatives d'intégration de la langue à leurs cours de contenu donnés en langue seconde (Tatzl, 2011 ; Cammarata et Tedick, 2012). Notons également que pour ce qui est des recherches ayant expertisé le manque d'équilibre entre langue et contenu, le profil des enseignants observés n'était pas le même. En effet, Airey (2012) a fait appel à des professeurs formés à la base pour enseigner un contenu académique, tandis qu'Arias et Izquierdo (2015) ont ciblé des professeurs formés pour l'enseignement d'une langue. L'étude que nous proposons de réaliser réunira finalement ces deux éléments, à savoir l'observation de l'attention portée à la langue par rapport au contenu académique ainsi que l'identification des perceptions des enseignants, dans le cadre d'une même étude au niveau postsecondaire. Précisons que les enseignants participant à notre étude auront été sélectionnés en raison de leur formation à la fois pour l'enseignement d'un contenu académique et d'une langue seconde. Une telle étude sollicitant ces deux éléments permettra de créer une certaine forme de continuité dans la recherche en faisant directement le lien entre le choix d'un enseignant d'intégrer, ou non, la langue à son cours de contenu donné en langue seconde et les perceptions de ce dernier à cet égard.

1.1. Les objectifs de la recherche

À la lumière de ces informations, il nous paraît important de continuer à poursuivre la recherche en ce qui a trait, d'une part, à la place que l'enseignement de la langue peut occuper dans le cadre d'un cours de contenu donné en anglais langue seconde à un niveau postsecondaire et donné par un professeur ayant une formation à la fois en enseignement d'une langue et en enseignement d'un contenu académique, et pas seulement en enseignement d'un contenu académique, et, d'autre part, d'identifier et de décrire les perceptions de ces professeurs qui exercent dans ce contexte. Il est pertinent de cibler ces deux aspects dans une même étude dans le but de venir combler

un certain manque dans la littérature à ce sujet. Il nous est donc possible de formuler, à cette étape de l'étude, les deux objectifs de recherche suivants :

- 1) Voir l'attention qui est portée à l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu donné en français langue seconde à un niveau postsecondaire par un enseignant formé pour enseigner une langue et un contenu académique.
- 2) Identifier et décrire les perceptions de ce même professeur quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de son cours de contenu donné en anglais langue seconde.

1.2. La pertinence sociale de la recherche

En ce qui concerne la pertinence sociale de ce travail de recherche, il convient de remarquer que l'observation des pratiques d'enseignement de professeurs enseignant un contenu académique en langue seconde ainsi que l'identification et la description des perceptions de ces derniers quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de leurs cours en milieu universitaire nous permettra de mieux comprendre la réalité à laquelle ces mêmes professeurs font face quotidiennement dans l'exercice de leur métier. La meilleure compréhension de cette réalité constituera ainsi une aide précieuse pour tenter d'améliorer les pratiques d'enseignement en question. Notre étude fournira effectivement des pistes de réflexion permettant de mieux appréhender la réalité de travail de ces enseignants donnant un cours de contenu académique dans la langue seconde de leurs étudiants en identifiant les différents défis potentiels, comme le manque de soutien pédagogique ou encore le manque de

formation adéquate, qui influent sur la façon dont les enseignants intègrent, ou non, la langue à leurs cours de contenu donnés justement en langue seconde.

1.3. La pertinence scientifique de la recherche

Pour ce qui est de la pertinence scientifique, ce travail de recherche saura se démarquer de par le profil des participants. En effet, pour ce qui est des enseignants que nous observerons et avec lesquels nous mettrons en place des entretiens semi-dirigés, notre choix se portera sur des enseignants ayant une formation en enseignement d'une langue et d'un contenu académique et donnant un cours de contenu en anglais langue seconde. Nous justifions ce choix en précisant que, bien souvent, les professeurs donnant un cours de contenu en langue seconde, que ce soit à un niveau secondaire ou encore universitaire, sont des spécialistes d'une matière ou d'un sujet bien précis et qui sont capables de parler dans la langue cible, mais qui n'ont pas forcément la formation ou l'expérience adéquate pour enseigner les structures grammaticales appropriées de la langue en question (Arias et Izquierdo, 2015). Nous souhaitons donc voir si des professeurs formés pour enseigner une langue seraient plus aptes à intégrer des structures grammaticales à un cours de contenu donné en langue seconde étant donné leur parcours académique.

Pour finir les études publiées sur ce sujet jusqu'à présent se sont en général seulement employées à mettre en avant un manque évident et regrettable d'équilibre entre l'attention portée sur la langue et celle portée sur le contenu, ou bien elles se sont concentrées sur l'identification et la description des différentes difficultés rencontrées par les enseignants dans leurs tentatives d'intégration de la langue à leur cours de contenu. La recherche que nous proposons réunira dans le cadre d'une même étude ces deux éléments. Rappelons ici que les études ayant abordé ces deux aspects, par exemple Airey (2012), ont été menées avec des professeurs qui n'avaient pas la formation en enseignement des langues nécessaire et que la seule étude (Arias et Izquierdo, 2015),

dont les participants possédaient la formation adéquate, n'a expertisé que les pratiques pédagogiques et a délaissé l'identification et la description des perceptions des enseignants quant à l'intégration de l'enseignement des structures grammaticales de la langue seconde dans laquelle le cours de contenu est donné. Il est donc question, grâce à cette recherche, de voir pour quelles raisons des professeurs avec une formation en enseignement d'une langue ne parviennent pas à mettre en place un équilibre entre langue et contenu.

CHAPITRE II : CADRE THÉORIQUE

Le but de notre second chapitre est de présenter les concepts clés autour desquels notre travail de recherche s'articule ainsi que les assises théoriques qui nous ont guidé dans ce travail de réflexion. Nous commencerons donc, dans une première section, par définir précisément le concept d'enseignement de la langue par le contenu (2.1). Puis, nous tâcherons dans une deuxième section de faire le portrait des pratiques d'enseignement dans le contexte sous expertise (2.2) avant d'explorer, dans une troisième section, ce que la recherche a mis en avant jusqu'à aujourd'hui concernant les perceptions des enseignants vis-à-vis de l'intégration de l'enseignement de la langue dans un cours de contenu académique donné dans la langue seconde des étudiants (2.3). Nous pourrions alors conclure le second chapitre de notre étude en présentant les différentes questions de recherche (2.4) auxquelles nous rattacherons également des hypothèses (2.5).

2.1. Définir l'enseignement de la langue par le contenu

Dans cette section, nous aborderons tout d'abord la diversité de la terminologie associée à l'enseignement de la langue par le contenu (2.1.1), avant de présenter dans les différents programmes que l'on retrouve sous l'appellation d'enseignement de la langue par le contenu (2.1.2).

2.1.1. Une terminologie diversifiée

Le but de cette première sous-section est de définir l'enseignement de la langue par le contenu en faisant le point de façon précise sur la terminologie qui se rattache, de près ou de loin, à ce concept clé de notre étude. Airey (2012) présente l'enseignement de la langue par le contenu comme l'enseignement simultané d'un contenu académique et d'une langue qui n'est pas la langue maternelle des étudiants et qui est nécessaire pour maîtriser efficacement ledit contenu transmis lors du cours. Cette définition nous permet de préciser que cette approche éducative possède deux objectifs coexistants : l'apprentissage d'un contenu, ou d'une matière, académique ainsi que l'apprentissage d'un contenu linguistique, soit d'une langue seconde. En outre, il semble évident que l'enseignement du contenu académique et de la langue utilisée pour transmettre ledit contenu sont inextricablement imbriqués l'un dans l'autre (Airey, 2012).

La littérature publiée, principalement en anglais, jusqu'à présent sur le sujet nous a fourni différents termes qui peuvent finalement tous se regrouper sous un même libellé, celui de l'enseignement de la langue par le contenu. Parmi les plus courantes, nous retrouvons les termes *Content-based language teaching* (CBLT), *Content-based instruction* (CBI), *Integrating Content and Language in Higher Education* (ICLHE), ou encore *English as the Medium of Instruction* (EMI) ou *Content-and-language-integrated-learning* (CLIL), dont l'utilisation est plus spécifique au contexte européen. Il s'agit en effet d'un terme qui est apparu en Europe dans les années 1990 et qui est très souvent associé à l'enseignement de contenus académiques au moyen de l'anglais langue seconde (Dalton-Puffer, 2011). Le terme de CBI, quant à lui, est plus souvent associé aux programmes d'immersion française au Canada qui représentent, selon Cenoz (2015), l'exemple d'enseignement de la langue par le contenu le plus fréquent. Les programmes d'immersion sont des programmes éducatifs où une partie significative des matières scolaires est enseignée dans une langue qui n'est pas la

langue maternelle des étudiants. En outre, ce genre de programmes est particulièrement répandu dans certains pays, comme le Canada, pour encourager fortement l'apprentissage d'une seconde langue officielle (Lyster et Ballinger, 2011). L'immersion est un donc exemple emblématique de programme d'enseignement de la langue par le contenu que l'on retrouve souvent aux niveaux primaires et secondaires. Les programmes d'immersion, qui ont vu le jour en Amérique du Nord en 1965, illustrent l'efficacité, voire même le succès, d'une éducation qui se concentre sur l'enseignement de contenus scolaires au moyen d'une langue seconde (Brinton, Snow et Wesche, 1989). Dans son étude, Cenoz (2015) précise que l'appellation d'enseignement de la langue par le contenu ou enseignement axé sur le contenu englobe différents types de programmes éducatifs tels que l'immersion. Stoller (2008, p. 59) qualifie quant à lui l'enseignement axé sur le contenu de « terme parapluie » qui regroupe l'ensemble des approches éducatives qui allient à la fois des objectifs linguistiques et académiques.

Dans son étude, Cenoz (2015) porte un regard attentif sur les caractéristiques des approches CBI et CLIL dans le but de faire le point sur les différences et les points communs qui existent entre ces deux terminologies. Les résultats de son étude démontrent que ces deux approches éducatives possèdent finalement les mêmes propriétés et ne sont pas différentes l'une de l'autre sur le plan pédagogique. En effet, que l'on parle de CBI ou de CLIL, il est bien question dans les deux cas de l'enseignement de contenus académiques au moyen d'une langue seconde. En outre, Cenoz (2015) nous explique que l'approche CBI peut être adoptée à tous les niveaux d'éducation (primaire, secondaire, universitaire, etc.) et qu'en fonction de son importance dans le programme scolaire, il est possible de considérer ledit programme comme une forme d'immersion totale, où 90% du temps scolaire est en langue seconde, ou simplement comme un programme thématique dans lequel sont abordés un ou plusieurs contenu(s) académique(s), mais dans le cadre de cours de langues. Pour ce qui est de l'approche CLIL, Cenoz (2015) nous apprend qu'elle peut également avoir

lieu à tous les niveaux d'éducation et qu'en fonction de son importance dans le programme scolaire, cette approche éducative peut aussi bien faire référence à l'enseignement d'une ou de plusieurs matières scolaires au moyen d'une langue seconde ou simplement à des thématiques abordées dans le cadre de programmes linguistiques. Comme nous pouvons le constater, il existe effectivement une grande diversité au niveau des programmes éducatifs qui se regroupent sous les appellations CBI ou CLIL. C'est pour cela qu'il est important, selon Cenoz (2015), d'examiner les différences et les points communs entre ces approches à l'aide de caractéristiques essentielles, mais qui restent tout de même générales. Il est tout aussi important d'orienter la comparaison entre ces approches autour de continuums plutôt que de dichotomies. Pour analyser ces différences et ces points communs entre les deux approches éducatives, Cenoz (2015) s'est appuyé sur quatre propriétés ou caractéristiques essentielles mises en avant par Baker (2011). Ces quatre caractéristiques sont : 1) la langue utilisée en classe; 2) les buts de l'apprentissage de cette langue; 3) les objectifs éducatifs et sociétaux, et 4) le bagage linguistique de l'élève.

En ce qui concerne la première caractéristique, soit langue utilisée en classe, ou la langue d'instruction, la plupart des programmes CBI / CLIL sont caractérisés par une tendance à utiliser davantage la langue seconde comme langue d'enseignement par opposition à la langue majoritaire, c'est-à-dire la langue première de la plupart des apprenants. Dans la plupart des programmes CBI / CLIL, la langue seconde n'est donc pas considérée uniquement comme une simple matière scolaire comme l'histoire ou encore les sciences, mais plutôt comme l'outil d'enseignement des différents contenus académiques. Pour ce qui est des objectifs derrière l'apprentissage de la langue (deuxième caractéristique), l'étude de Cenoz (2015) fait ressortir le fait que le but principal des programmes CBI / CLIL est le multilinguisme. Les programmes CBI / CLIL ont en effet comme objectif le développement de la langue seconde, sans que cela porte atteinte au développement de la langue maternelle des apprenants. La

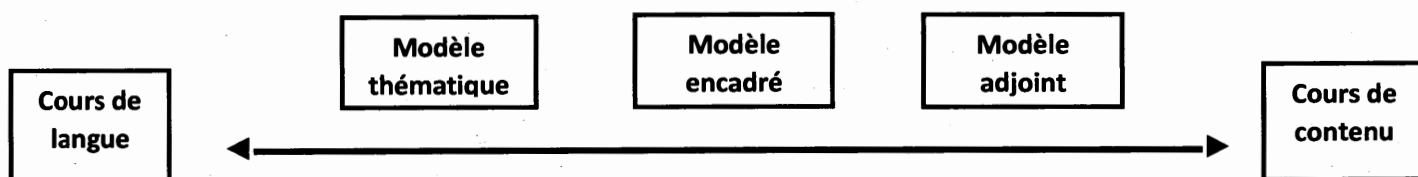
troisième caractéristique essentielle des programmes CBI / CLIL concerne les objectifs éducatifs et sociétaux de ces programmes. En effet, ces programmes recherchent le pluralisme et l'enrichissement, et non pas l'assimilation qui est un processus au cours duquel un individu va abandonner non seulement sa langue maternelle (en lien avec la deuxième caractéristique essentielle des programmes CBI / CLIL), mais également sa culture d'origine pour en adopter d'autres et pour mieux s'intégrer à un nouvel environnement de vie. Il s'agit ici de comprendre qu'en apprenant une nouvelle langue, les étudiants pourront communiquer avec d'autres personnes, avoir une meilleure compréhension des autres cultures et du monde en général, mieux se préparer à faire face aux défis présents sur le marché du travail de nos jours, et même, dans certains cas, participer au développement de langues minoritaires (Cenoz, 2015). Complètement à l'autre bout de ce continuum, nous retrouvons le concept d'assimilation qui se définit comme le fait de s'intégrer à la culture majoritaire au détriment de sa propre culture. Finalement, la dernière caractéristique essentielle et commune aux programmes CBI / CLIL réside dans le fait que la plupart de ces programmes sont en général destinés à des apprenants possédant la langue majoritaire comme langue maternelle, plutôt qu'à des apprenants possédant une langue minoritaire comme langue maternelle (Cenoz, 2015).

À la lumière de ces informations, il paraît clair que l'ensemble de ces terminologies anglaises que nous venons de voir (CBI, CLIL, CBLT, etc.) désignent bel et bien un même concept en raison du fait que ces programmes partagent les mêmes caractéristiques essentielles. Dans le cadre de notre travail de recherche, nous définissons notre premier concept-clé, à savoir l'enseignement de la langue par le contenu, comme « l'enseignement simultané d'un contenu académique et d'une langue seconde » (Brinton, Snow et Wesche, 1989, p. 2). Rappelons enfin que l'appellation d'enseignement de la langue par le contenu ou enseignement axé sur le contenu constitue une traduction française non officielle que nous retenons dans le cadre de notre travail de recherche.

2.1.2. Les programmes que l'on retrouve sous l'appellation d'enseignement de la langue par le contenu

Maintenant que la définition d'enseignement de la langue par le contenu retenue dans le cadre de ce travail de recherche a été présentée, nous tâcherons de faire le tour des différents programmes que notre premier concept-clé englobe. Brinton, Snow et Wesche (1989) présentent une gamme des principaux modèles correspondant à des programmes d'enseignement de la langue par le contenu. Sur l'extrémité gauche de ce continuum présenté par Brinton, Snow et Wesche (1989), nous retrouvons les cours de langue, tandis que sur l'extrémité droite nous retrouvons les cours de contenu académique. Entre ces deux extrémités, nous retrouvons plusieurs modèles que nous allons vous présenter et dont le degré d'intégration de la langue et du contenu, entre autres choses, diffère. Leur gamme se situe au niveau postsecondaire, niveau auquel nous nous intéressons dans le cadre de ce travail de recherche (voir Figure 1).

Figure 1. Le continuum de l'enseignement de la langue par le contenu.
Source : Traduit librement de Brinton, Snow et Wesche, 1989, p. 23.



Les auteurs ont ainsi répertorié trois modèles différents : *Theme-based language instruction* (modèle thématique), *Sheltered content instruction* (modèle encadré) et *Adjunct language* (modèle adjoint). Ces trois modèles représentent trois façons différentes d'intégrer un contenu académique dans un cours de langue (Brinton et al., 1989). Ils ne se situent donc pas au même niveau sur le continuum de l'enseignement de la langue par le contenu étant donné qu'ils diffèrent par les tâches faites en classe, la formation des professeurs, le degré d'intégration du contenu ou encore l'authenticité du matériel utilisé.

Le modèle thématique représente un moyen d'aborder plus de contenus académiques, mais dans le cadre de cours de langue. Ces cours de langues sont organisés autour de thèmes qui représentent l'épine dorsale du cours. Ces thèmes, qui peuvent être aussi variés que l'énergie solaire, la pollution sonore ou les maladies cardiaques pour ne citer que quelques exemples, fournissent aux enseignants une base pour analyser la langue et des opportunités pour la pratiquer (Brinton et al., 1989).

Le modèle encadré, lui, désigne des cours de contenu académique donnés dans la langue seconde par un spécialiste du contenu disciplinaire à un groupe isolé d'apprenants. À l'inverse du modèle thématique, le modèle encadré implique nécessairement un cadre institutionnel tel qu'un établissement d'éducation secondaire ou postsecondaire au sein duquel les étudiants ont accès à des cours de contenu académique et à des enseignants capables d'enseigner dans la langue seconde. De plus, le modèle encadré implique souvent d'adapter le matériel pour les étudiants de langue seconde. Il faut comprendre par ça que les textes sont soigneusement choisis pour leur organisation et leur clarté et que l'enseignant peut être amené à faire des ajustements linguistiques pour s'adapter au niveau de compétences en langue seconde des étudiants.

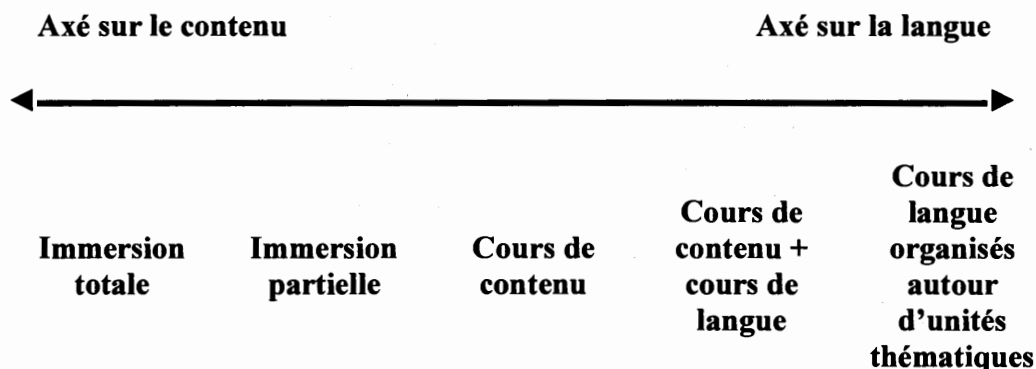
Finalement, dans un modèle adjoint les étudiants sont impliqués dans deux cours, un cours de contenu et un cours de langue, qui sont liés l'un à l'autre. L'idée maîtresse de ce modèle est que les deux cours partagent la même base en ce qui concerne le contenu

académique et se complètent relativement aux différents travaux et devoirs. Les étudiants de langue seconde sont encadrés et se retrouvent dans les cours de langue seconde, mais sont également intégrés aux cours de contenu académique dans lesquels sont présents des locuteurs natifs et non natifs de la langue d'instruction (Brinton et al., 1989).

Tandis que le modèle encadré propose des cours enseignés au moyen d'une langue seconde pour aider un groupe précis d'apprenants à maîtriser des contenus académiques, le modèle adjoint intègre à la fois langue et contenu au moyen de cours isolés, mais liés les uns aux autres dans le but, non seulement d'aider les étudiants à maîtriser du contenu académique, mais également de les former à l'utilisation d'un discours académique en langue seconde et de leur permettre de développer des compétences transférables dans d'autres domaines. Pour finir, le modèle thématique est principalement axé sur la langue et a pour but d'aider les apprenants à développer leurs différentes compétences en langue seconde tout en traitant de sujets précis (Brinton et al., 1989).

Met (1998) présente lui aussi une gamme des différents programmes d'enseignement axés sur le contenu. Il s'agit d'un continuum allant d'une extrémité plus centrée sur le contenu, et qui inclut par exemple les programmes d'immersion totale, à l'autre extrémité plus centrée sur la langue et qui inclut, par exemple, des cours de langue avec des unités thématiques basées sur un contenu académique (voir Figure 2).

Figure 2. Gamme des programmes d'enseignement axés sur le contenu.
Source : adapté et traduit librement de Met, 1998, p. 41.



Les programmes axés sur le contenu favorisent le développement des compétences langagières via l'apprentissage de contenus scolaires et évaluent à la fois les connaissances liées audit contenu et celles liées au développement de la langue. En revanche, les programmes axés sur la langue se concentrent sur le développement des compétences langagières, mais n'évaluent pas les connaissances liées au contenu. Vers le milieu de ce continuum, on retrouve des modèles de programmes dans lesquels les étudiants ont une ou deux matières enseignées dans la langue cible, généralement en parallèle avec un cours de langue étrangère.

Un exemple que nous pourrions placer sur la droite du continuum de Met (1998) serait un programme universitaire dans lequel les étudiants sont intégrés dans un cours de contenu offert à des locuteurs natifs, mais se retrouvent également en groupe dans un

cours de langue distinct lié audit cours de contenu (Burger et Chrétien, 2001). Si nous nous déplaçons vers l'extrémité gauche du continuum de Met (1998), nous retrouvons les programmes d'immersion dont l'objectif est le bilinguisme additif, c'est-à-dire le développement d'une nouvelle langue sans que cela soit au détriment de la langue maternelle. Ces programmes sont en général adoptés dans les pays qui promeuvent l'apprentissage d'une seconde langue officielle. Des exemples de ce genre de programmes sont l'immersion française au Canada ou encore l'immersion basque en Espagne (Cenoz, 2008).

Bien que le continuum créé par Brinton et al. (1989) et celui créé par Met (1998) fassent référence à des modèles d'enseignement de la langue par le contenu, il est important de préciser que ces deux continuums restent différents l'un de l'autre. En effet, Brinton et al. (1989) présentent trois façons différentes d'intégrer un contenu académique dans un cours de langue alors que Met (1998) présente différents degrés d'intégration de la langue dans des cours de contenu académique.

L'enseignement axé sur le contenu, nous venons de le voir avec cette première sous-section, est un concept qui peut faire référence à diverses pratiques et approches éducatives. Malgré ces différences relatives aux contextes, il convient de remarquer qu'il existe des caractéristiques et des problématiques communes à l'ensemble de ces programmes qui tentent tous d'adopter une approche au sein de laquelle langue et contenu se combinent et se complètent. Notre prochaine sous-section aura pour but, au moyen d'une recension des écrits, de faire le point sur le degré concret d'intégration de la langue dans le cadre de cours de contenus disciplinaires donnés en langue seconde.

2.2. L'équilibre entre langue et contenu : un véritable défi

Comme nous l'avons mentionné dans notre premier chapitre, il est difficile pour les enseignants d'atteindre, dans le cadre de leurs cours de contenu, un équilibre entre

l'enseignement du contenu académique et l'enseignement de la langue (Airey, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015). Il existe plusieurs facteurs susceptibles d'entraver la mise en place de cours d'enseignement de la langue par le contenu. Ces facteurs peuvent être liés, par exemple, au manque de matériel spécialement créé pour ce type de cours, ou encore, à certaines contraintes institutionnelles (Cammarata, 2009). Du point de vue de l'enseignant, porter attention à la langue de façon consistante et soutenue dans un cours de contenu donné en langue seconde n'est pas une chose évidente à mettre en place (Burger et Chrétien, 2001 ; Airey, 2011, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015). L'intégration de la langue et du contenu dans un cours n'est effectivement pas quelque chose d'automatique (Arias et Izquierdo, 2015) et trouver l'équilibre entre ces deux axes, qui représentent pourtant les deux grands piliers de cette approche éducative, demeure un défi important (Stoller et Grab, 1997) puisque cela implique pour les enseignants de concevoir des cours en poursuivant deux objectifs en même temps. Le but de cette seconde sous-section est donc de faire le point sur la littérature ayant expertisé cet équilibre entre langue et contenu.

Une revue poussée de la littérature nous a permis d'identifier plusieurs études ayant expertisé, sous différents angles, l'attention qu'un enseignant peut porter, ou non, à la langue dans le cadre de son cours de contenu académique donné dans la langue seconde de ses étudiants. La première étude que nous présenterons ainsi dans cette section est celle d'Airey (2012). Dans son étude, le chercheur s'est employé à décrire les attentes de dix maîtres de conférences répartis dans quatre universités suédoises vis-à-vis de l'apprentissage et de la maîtrise de l'anglais langue seconde par leurs étudiants. Ces maîtres de conférences donnaient un cours de physique en anglais auprès d'étudiants ayant le suédois comme langue maternelle. Pour identifier les attentes des enseignants, le chercheur a mené auprès de ces derniers des entrevues semi-dirigées. Ce qui est principalement ressorti de ces entrevues, et qu'il convient donc de remarquer, c'est que ces professeurs avaient des attentes particulièrement élevées vis-à-vis de leurs étudiants quant à leurs capacités à traiter et à produire des énoncés complexes relatifs à la

physique en anglais langue seconde. En revanche, ces mêmes professeurs ne considéraient pas qu'il était de leur devoir d'enseigner l'anglais à ces mêmes étudiants, ni même d'y porter une quelconque attention. En outre, ces mêmes enseignants ont précisé lors des entrevues qu'ils corrigeraient les erreurs de leurs étudiants relatives au suédois, mais pas celles relatives à l'anglais en raison du fait qu'ils ne se sentaient pas assez à l'aise avec leur anglais et que la maîtrise de l'anglais ne faisait pas non plus partie de leurs objectifs à atteindre dans le programme. Paradoxalement, ces entrevues ont permis de mettre en avant le fait que ces mêmes professeurs considéraient qu'il était de leur devoir de s'assurer que leurs élèves comprenaient le langage, ou autrement dit le raisonnement, mathématique, outil essentiel pour donner du sens aux différents concepts vus dans le cadre du cours. Nous pouvons ici constater la nette primauté du contenu académique sur le contenu linguistique. En effet, les résultats de la recherche nous montrent bien que les maîtres de conférences n'accordaient pas la même importance au contenu académique et à la langue seconde dans laquelle ledit contenu était transmis. Airey (2012) précise également dans son étude que la terminologie suédoise pour un cours universitaire avancé de physique n'existe pas. Il paraissait donc normal pour ces maîtres de conférences que, dans le cadre d'un cours universitaire de physique avancé, le contenu soit transmis en anglais langue seconde. En revanche, la nécessité de donner le cours dans une langue seconde n'était en aucune façon, pour ces enseignants, synonyme d'un besoin de porter une attention particulière aux structures de la langue en question, ni même de donner de la rétroaction sur les formulations linguistiques problématiques des étudiants. Ces maîtres de conférences suédois ne percevaient finalement pas l'utilisation de l'anglais langue seconde comme un défi pour l'enseignement du cours de physique en raison du fait que, dans cette matière, seul le langage mathématique semblait pouvoir fournir une représentation claire des connaissances.

Costa (2012) a elle aussi tâché de rendre compte de l'équilibre entre langue et contenu dans le cadre de cours de contenu donnés en langue seconde à un niveau universitaire.

Dans son étude il est effectivement question de voir, premièrement, dans quelle mesure une attention est portée à la langue dans le cadre de cours de sciences donnés en anglais langue seconde par des enseignants locuteurs natifs de l'italien, puis dans un second temps, de voir de quelle façon ces enseignants portent attention à la langue dans le cadre de leurs cours. Pour ce faire, une étude qualitative basée sur des observations a été mise en place. Il s'agissait d'observations semi-structurées et non intrusives suivant un modèle pour prendre des notes sur le terrain. Des enregistrements audios ont également eu lieu pour permettre de procéder à une transcription du contenu des observations. Dans le cadre de cette étude, un total de six professeurs répartis dans trois universités ont été observés. Chacune de ces trois universités offre des programmes donnés entièrement en anglais. Les professeurs observés sont tous des hommes, locuteurs natifs de l'italien, ayant entre 14 et 41 ans d'expérience en enseignement et ayant une formation générale dans le contenu qu'ils enseignent en anglais langue seconde. L'ensemble de ces cours sont des matières scientifiques : physique, méthodologie en biochimie, planification architecturale, résonance du sol, agroécologie et qualité de la nourriture. Les résultats de l'étude sont présentés au moyen de quatre catégories dans lesquelles une attention à la langue a pu être observée : 1) lexique, 2) grammaire, 3) typographie et 4) code-switching, ou alternance codique de la langue maternelle et de la langue seconde. La première catégorie, le lexique, fait en fait référence aux différents moments où, lors de l'enseignement du contenu académique, un élément lexical a été expliqué ou la définition d'un terme technique, tel qu'hématocrite, a été donnée. La deuxième catégorie, la grammaire, fait référence aux différents moments pendant lesquels le professeur a expliqué un élément grammatical, comme l'utilisation des verbes modaux. La troisième catégorie, la typographie, fait référence aux moments pendant lesquels l'attention des étudiants a été attirée sur certains termes en particulier en les surlignant dans les documents distribués. Finalement, la dernière catégorie, le code-switching, fait référence aux différents moments où une attention a été portée au lexique, mais cette fois en traduisant les mots inconnus dans la langue maternelle plutôt qu'en les expliquant dans

la langue seconde comme c'est le cas dans la première catégorie. Au total, le nombre d'occurrences d'attention à la langue dans le cadre de ces cours donnés en anglais langue seconde reste assez minime (n=76). L'attention à la forme est plus présente dans les catégories 1 (lexique) et 4 (code-switching). À l'inverse, l'attention à la langue dans la catégorie 2 (grammaire) reste très faible. Selon l'auteure, cette focalisation, accrue sur les formes lexicales et lacunaire sur les formes grammaticales, pourrait être due à la peur des professeurs de tomber, lors de leur cours, dans un domaine dans lequel ils ne se sentent pas compétents : l'enseignement des langues. Dans la discussion et les conclusions de son étude, Costa (2012) rappelle qu'elle s'intéressait au degré d'attention accordé à la langue dans le cadre de cours universitaires de contenu académique donnés en anglais langue seconde. Les résultats de son étude de cas à grande échelle lui ont permis d'avancer plusieurs choses. Premièrement, certains éléments en lien avec l'intégration du contenu et de la langue ont effectivement été observés. Cependant, ces cours dans lesquels les observations ont eu lieu restent principalement axés sur le contenu, même si une place est malgré tout faite à la langue. Il s'agit de comprendre que l'enseignement de la langue reste, dans le cadre de ces cours, secondaire par rapport au contenu. Selon Costa (2012), « nous sommes certainement encore loin d'un équilibre entre les objectifs linguistiques et les objectifs académiques » (p.42). Deuxièmement, il semble difficile d'établir une ligne de démarcation claire entre les activités centrées sur le sens et celles centrées sur la forme, surtout dans le cas d'explications en lien avec un terme technique (Costa, 2012). Ces mots ou termes techniques peuvent, selon Costa (2012), être vus comme un point de liaison entre le contenu et la forme. En ce sens, les objectifs linguistiques et académiques pourraient finalement disparaître pour faire place à une intégration véritable de ces deux éléments. Finalement, il est à noter que l'ensemble des professeurs observés ont fait preuve d'attention envers la langue et son enseignement, et ce malgré leur formation initiale en enseignement d'un contenu académique et non d'une langue seconde. L'étude est révélatrice du manque de moyens pour aborder la question de la langue et des possibilités d'amélioration de l'enseignement de cours de

contenu donnés en langue seconde en sensibilisant les professeurs au besoin de toujours porter attention à la langue dans le cadre de leurs cours. Tout cela fournit des éléments intéressants pour la formation des futurs professeurs en milieu universitaire. Il est en effet important que ces spécialistes dans un domaine particulier reçoivent une formation afin qu'ils soient aptes à mieux comprendre les objectifs linguistiques de tels cours. Costa (2012) suggère notamment que cette formation passe par un exercice de réflexion personnelle pour ces enseignants. C'est en fin de compte un projet de collaboration entre des experts en contenu et des experts en langue qui est mis de l'avant dans les conclusions de l'étude de Costa (2012).

Jusqu'à présent, notre revue de la littérature nous a permis d'identifier plusieurs éléments récurrents, dont un en particulier : les enseignants chargés de transmettre un contenu académique en langue seconde sont souvent des experts dans ledit contenu. En outre, ils éprouvent souvent de la difficulté à se considérer comme des professeurs de langue en raison du fait qu'ils ne disposent pas de la formation et du soutien nécessaire pour pouvoir intégrer l'enseignement de la langue à leurs cours de contenu (Camarata et Tedick, 2012). Si la recherche a déjà montré l'efficacité, que ce soit au niveau universitaire (Burger et Chrétien, 2011) ou même secondaire (Kong, 2014), de faire collaborer des experts dans un contenu académique avec des experts dans une langue seconde pour promouvoir davantage et faire une plus grande place à la langue dans des cours de contenu académique, l'attention à la forme dans le cadre d'un cours de contenu académique donné uniquement par un spécialiste de la langue à un niveau universitaire reste encore quelque chose de discret dans la littérature et doit faire l'objet de plus de recherches.

C'est en partant de ce postulat qu'Arias et Izquierdo (2015) ont proposé une recherche qui avait pour objectif principal de voir dans quelle mesure deux professeurs formés initialement à l'enseignement d'une langue seconde étaient capables d'intégrer la langue à leurs deux cours respectifs de contenu académique : Culture des pays anglophones et Développement de matériel didactique L2. Grâce à cette étude, les

chercheurs ont été en mesure de montrer que, même avec un professeur possédant la formation adéquate pour aborder les problèmes linguistiques, l'attention de l'enseignant lors d'un cours de contenu académique restait principalement centrée sur le contenu en question, au détriment de la langue qui ne faisait finalement l'objet que d'une attention non systématique. En effet, si le premier objectif de la recherche était de constater le degré d'équilibre entre langue et contenu lors de ces deux cours de contenu donnés en anglais langue seconde dans une université mexicaine, le deuxième objectif de recherche, qui portait sur les aspects de la langue seconde abordés lorsqu'il y avait effectivement une attention portée à la langue, a permis d'établir que les deux enseignants observés avaient tendance à porter attention à la langue uniquement quand la prononciation ou le vocabulaire entravait la compréhension du message, ce qui est cohérent avec la façon dont ces enseignants perçoivent leur rôle d'enseignement vis-à-vis du contenu et de la langue. L'attention portée aux structures problématiques de la langue n'était par conséquent pas prévue dans la planification des cours. La discussion des résultats a notamment permis de faire le lien avec plusieurs recherches antérieures à celle-ci (p.ex. Airey 2011, 2012) dont les résultats dessinaient la même tendance en ce qui a trait au manque de consistance vis-à-vis de l'attention portée à la langue dans le cadre d'un cours de contenu donné à un niveau universitaire en langue seconde. Les pistes de recherches futures suggérées dans la conclusion mentionnent notamment le besoin d'examiner sérieusement les attitudes et les perceptions d'enseignants observés en classe quant à l'intégration de la langue dans leurs cours de contenu donnés en langue seconde. Arias et Izquierdo (2015) avancent en effet que leurs perceptions sur ce qui rend possiblement difficile le fait de porter attention à la langue ont une influence sur leurs pratiques pédagogiques et c'est dans ce sens qu'il s'agit d'orienter et de poursuivre la recherche.

Notre prochaine sous-section aura donc pour objectif de faire le point sur ce que la recherche nous a fourni à ce jour en ce qui a trait aux perceptions des enseignants quant à l'intégration de la langue dans un cours de contenu donné en langue seconde.

2.3. Les perceptions des professeurs quant à l'intégration de la langue dans un cours de contenu donné en langue seconde

S'il est important d'observer la différence entre l'attention portée au contenu disciplinaire et celle portée à la forme, il semble tout aussi essentiel de s'intéresser à ce qui fait qu'un enseignant va, ou non, porter attention à la forme pendant son cours. En effet, et comme nous venons de le voir dans la section 2.2, les perceptions des enseignants peuvent fournir des explications sur ce qui fait qu'un enseignant portera attention, ou non, à la langue seconde dans le cadre de son cours.

Plusieurs chercheurs se sont employés à faire des « suggestions réfléchies dans le but d'aider les enseignants à atteindre cet équilibre entre langue et contenu pour optimiser le potentiel d'apprentissage du milieu immersif » (Cammarata et Tedick, 2012, p. 253). Ces suggestions réfléchies, pour reprendre les termes de Cammarata et Tedick (2012), reposent sur l'identification des perceptions des enseignants quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu. En effet, connaître le ressenti des enseignants sur les éléments susceptibles d'aider ou, au contraire, d'entraver l'intégration de la langue au cours est un moyen de pouvoir formuler certaines pistes de réflexion pour optimiser l'apprentissage fait en classe.

La recherche a bel et bien été en mesure de fournir des informations quant aux perceptions des professeurs dans ce contexte éducatif. Tatzl (2011), par exemple, a comparé les perceptions d'un total de 66 étudiants et de huit maîtres de conférences dans le cadre de cours de maîtrise donnés en anglais langue seconde à l'université des sciences appliquées de Graz en Autriche. Le but de l'étude était d'identifier les attitudes et les expériences vécues à la fois par les enseignants et les étudiants quant à l'utilisation de l'anglais langue seconde comme langue d'enseignement dans un programme de maîtrise. Si l'étude a permis de faire la lumière sur les attitudes positives des professeurs et des étudiants vis-à-vis de l'enseignement de contenus en anglais

langue seconde, certains défis ont tout de même été mis en relief. En effet, il convient de remarquer que professeurs et étudiants ont su mettre en avant les points positifs d'une telle instruction en mentionnant que ces programmes permettaient une meilleure préparation en matière d'éducation et de réalité mondiale sur le marché du travail (Tatzl, 2011). Cependant, professeurs et étudiants n'ont pas la même vision des choses pour ce qui est du développement des compétences langagières dans ce contexte d'apprentissage. Alors que les étudiants mettaient surtout l'accent sur les conséquences positives d'une instruction en langue seconde quant à leurs compétences dans cette langue, les professeurs avaient, quant à eux, plus tendance à dire que ce type d'enseignement permettait, certes, de pratiquer la langue plus régulièrement, mais ne se traduisait pas automatiquement par des progrès linguistiques. Selon l'un des professeurs interrogés, ce manque de progression dans la langue cible était en partie dû au fait que les étudiants avaient déjà un niveau relativement élevé et que les cours ne leur permettaient finalement que de maintenir leur niveau. Les professeurs s'accordaient également à dire que l'instruction du contenu en langue seconde permettait aux étudiants de gagner en confiance en eux et d'être moins anxieux à l'oral en langue seconde, d'acquérir un vocabulaire plus précis, bien que plus spécifique au domaine du cours, et d'avoir accès à un plus grand nombre de documents authentiques comme des livres ou encore des journaux en langue seconde (Tatzl, 2011). En ce qui concerne les perceptions plus orientées vers les défis relatifs à un cours de contenu en langue seconde, les professeurs interrogés ont mentionné que les différents niveaux de compétences en langue seconde de leurs élèves pouvaient parfois rendre leur tâche difficile. En effet, Tatzl (2011) nous rappelle que les apprenants sont des individus qui ont chacun leurs propres forces et faiblesses et que dans un programme comme celui dans lequel cette étude s'est déroulée et où il y a un grand nombre d'étudiants internationaux ce genre de défi est encore plus difficile à surmonter que dans un programme où les étudiants auraient à peu de choses près le même parcours académique. Un autre défi perçu par les enseignants lors de l'étude de Tatzl (2011) réside dans le fait que ces derniers trouvaient parfois difficile de motiver leurs

apprenants. De plus, ces mêmes enseignants ont également mentionné le fait que l'utilisation de l'anglais langue seconde comme moyen d'instruction d'un contenu avait tendance à impliquer de passer plus de temps sur les explications des concepts vus en cours. Cela avait alors pour conséquence de réduire de 20 à 40% le contenu d'un cours donné en langue seconde par rapport au même cours donné en langue maternelle (Tatzl, 2011). La préparation aux examens était également perçue comme problématique par les professeurs compte tenu des difficultés que leurs élèves avaient vis-à-vis du contenu du cours et de la langue. En effet, tout comme l'apprentissage de la langue, l'apprentissage des contenus académiques dépend du parcours scolaire des étudiants et de leur motivation à s'intéresser à la matière. Là aussi, il est question d'un équilibre que le professeur se doit de trouver entre l'excès et le manque d'information à donner pendant le cours. Deux enseignants ont d'ailleurs précisé lors de l'entrevue qu'ils avaient besoin d'assistance dans la préparation de leurs cours. Les professeurs et les étudiants s'accordent d'ailleurs à dire que de tels programmes se doivent de proposer des formations pour permettre à ces mêmes enseignants de mieux appréhender leur tâche et aux étudiants de profiter d'un meilleur enseignement.

Une partie des résultats de l'étude de Tatzl (2011), autrement dit des perceptions observées dans le cadre de son étude, ont été corroborés par d'autres recherches, notamment celle d'Airey (2011). Dans son étude, le chercheur s'est employé, au moyen d'une étude qualitative, à documenter les perceptions de 18 maîtres de conférences répartis dans deux universités suédoises vis-à-vis de leur expérience de transition d'un cours de contenu donné dans leur langue maternelle, le suédois, vers le même cours de contenu donné en anglais langue seconde. Les résultats de l'étude ont été présentés sous forme de thèmes. Parmi ces différents thèmes, il convient de porter particulièrement attention aux suivants. En premier lieu, c'est le besoin urgent de plus de formations qui ressort de cette étude. En effet, ces formations permettraient aux professeurs qui souhaitent enseigner un cours de contenu en anglais langue seconde de mieux appréhender la réalité de leur métier. Ensuite, le manque de temps pour préparer

un cours en langue seconde représente également un facteur important, et ce en raison du fait qu'il est nécessaire de planifier le cours de façon nettement plus attentive pour être en mesure de communiquer les informations les plus importantes dans le temps imparti. Le niveau moins élevé de détails qu'il est possible, pour le professeur, de transmettre en langue seconde lors du cours de contenu représente également un défi de taille pour les professeurs qui ont de la difficulté à ne pas rester seulement en surface dans le traitement des contenus vus en cours. Les entrevues menées dans le cadre de l'étude de Airey (2011) ont également permis de constater que les enseignants considéraient perdre en flexibilité dans la manière de donner leur cours, car ils se sentaient obligés de rester plus près de leur planification lorsqu'ils donnaient le cours en langue seconde, laissant alors moins de place à l'improvisation et aux commentaires plus légers. Le manque de fluidité dans le discours et dans le non verbal est également perçu par ces professeurs faisant la transition vers un cours donné en anglais langue seconde et qui se sentent plus à l'aise et plus extravertis dans leur langue maternelle. La correction des erreurs dans la langue cible est toujours un sujet délicat. En effet, dans l'étude de Airey (2011), comme dans d'autres études telles que Airey (2012), les professeurs avançaient qu'ils étaient assez réticents à corriger les erreurs en anglais langue seconde de leurs élèves. En effet, que ce soit dans le cadre de leurs cours ou d'un examen les enseignants ne se considèrent pas comme assez compétents dans la langue seconde pour corriger les formes linguistiques problématiques de leurs étudiants. Les différents thèmes répertoriés dans l'étude de Airey (2011) ont permis de faire une liste de recommandations faites par et pour des professeurs souhaitant faire la transition vers l'enseignement d'un contenu académique en langue seconde. Même si les résultats de cette étude ont tendance à corroborer les résultats d'études antérieures, l'étude de Airey (2011) tend à se démarquer grâce à son échantillon constitué de professeurs avec peu d'expérience professionnelle dans l'enseignement de contenus académiques en anglais.

Vinke, Snippe et Jochems (2006) se sont intéressés aux effets de l'implémentation de l'anglais depuis plusieurs années comme langue d'instruction dans les pays européens non anglophones sur les professeurs et sur la qualité de leur instruction. Selon les auteurs, il y a plusieurs intérêts à l'internationalisation de l'éducation, c'est-à-dire à l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement, comme, par exemple, le façonnement d'une collaboration internationale de par l'échange de connaissances et de cultures. Cet échange est censé avoir des effets positifs sur la qualité de l'éducation. Un autre intérêt de l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement en milieu non anglophone présenté par Vinke et al. (2006) réside dans le fait que ces programmes donnés en anglais langue seconde sont un moyen de préparer les étudiants qui seront fort probablement amenés à se déplacer à l'étranger dans le cadre de leur formation. La question soulevée ici par les chercheurs est de savoir s'il est possible de simplement incorporer dans des programmes universitaires des cours donnés en anglais langue seconde. Vinke et al. (2006) rappellent que l'établissement de l'anglais comme langue d'enseignement représente souvent un défi de taille et une surcharge de travail pour les enseignants non natifs de l'anglais et peut donc impliquer une qualité amoindrie de l'enseignement. Dans leur recherche, Vinke et al. (2006) proposent de voir, premièrement, dans quelle mesure le changement de la langue d'instruction affecte la manière dont les enseignants perçoivent leur enseignement. Pour répondre à cette première question de recherche, une étude exploratoire a été mise en œuvre. Vinke et al. (2006) proposent également une deuxième question de recherche afin de voir, grâce à des observations, dans quelle mesure les comportements des enseignants sont affectés par le changement de la langue d'instruction.

Lors de la phase exploratoire (première question de recherche), les données ont été collectées au moyen d'un questionnaire ainsi que d'entrevues semi-dirigées. Le questionnaire a été rempli par 131 professeurs qui donnaient tous des cours en anglais, mais également en hollandais. Ces professeurs répartis dans trois universités hollandaises étaient des professeurs de contenu académique dont les domaines

d'expertises faisaient partie des sciences de l'ingénierie, de l'agriculture et économiques. Les entrevues semi-dirigées ont été menées auprès de 10 professeurs de l'université de Delft, aux Pays-Bas. Les résultats de cette étude exploratoire (première question de recherche) démontrent que les professeurs sondés ont beaucoup d'opportunités d'utilisation de l'anglais (lecture d'études en anglais, utilisation régulière de l'anglais dans le cadre du travail, etc.) et qu'ils ont un niveau de compétence à l'oral élevé en anglais. Les résultats de cette étude montrent également que la majorité des professeurs ayant répondu au questionnaire ne perçoivent pas de différence entre l'enseignement d'un cours en anglais langue seconde et l'enseignement d'un cours dans leur langue maternelle. Il y a cependant quelques exceptions. La première de ces exceptions concerne le temps de préparation. En effet, plus de la moitié des répondants prétendent avoir besoin de beaucoup plus de temps pour planifier leurs cours quand ils donnent un cours en anglais pour la première fois. À ce propos, ils indiquent que cette différence quant à la préparation du cours est à mettre en relation avec un vocabulaire plus limité et une moins grande flexibilité en anglais. En outre, la majorité des participants se sentent moins aptes à s'exprimer clairement et avec précision, à présenter plusieurs fois une même information de façons différentes ou encore à improviser et à prendre du recul par rapport au cours en faisant, par exemple des commentaires un peu plus légers ou en racontant des anecdotes. Finalement, plus de la moitié des participants perçoivent que l'enseignement d'un cours en anglais est plus ardu et qualifient leur enseignement de moins bon par rapport à un enseignement dans leur langue maternelle. Les répondants font également ressortir l'importance d'avoir de bonnes compétences pédagogiques lorsque l'on enseigne dans une langue seconde.

La deuxième question de recherche portait sur le comportement des enseignants faisant la transition vers un enseignement en anglais. Pour répondre à cette question de recherche, seize professeurs universitaires hollandais ont été observés dans le cadre de leur cours. Pour chacun des enseignants observés, quatre enregistrements vidéo ont eu

lieu : deux enregistrements de cours de contenu donnés en langue maternelle et deux enregistrements de cours de contenu donnés en anglais langue seconde. Deux instruments ont été mobilisés pour pouvoir analyser les observations. Le premier était une grille de codage divisée en seize catégories liées au comportement (structuration, répétitions, interactions, stratégies compensatoires, période de silence, etc.). Le deuxième instrument, qui proposait sept nouvelles catégories liées au comportement, visait à noter sur une échelle de 1 à 4 dans quelle mesure, par exemple, les enseignants utilisaient des supports visuels ou encore la facilité et la justesse avec laquelle les professeurs s'exprimaient. L'échantillon sélectionné pour répondre à cette deuxième question de recherche est très similaire à celui de l'étude exploratoire : dans les deux cas, il s'agit de professeurs ayant de l'expérience dans l'enseignement de cours en anglais et avec un bon niveau de compétences à l'oral en anglais. L'étude des comportements des professeurs a révélé, par exemple, que dans les cours donnés en langue maternelle, la reformulation à plusieurs reprises et de façons différentes des concepts du cours est plus fréquente que dans les cours donnés en anglais langue seconde. Dans les cours donnés en anglais, il a été observé que les professeurs bougent beaucoup moins lorsqu'ils enseignent, montrent moins de variations dans l'intonation et la vitesse de leur discours, s'expriment avec moins d'aise et utilisent des mots et des expressions vagues.

Pour résumer, l'étude exploratoire (première question de recherche) indique que, pour les participants, une transition vers un enseignement de cours universitaires donnés en anglais langue seconde implique de réels défis sur le plan de la maîtrise de la langue, une surcharge en termes de temps et d'énergie ainsi qu'une qualité de l'enseignement amoindrie selon les enseignants. Les résultats de l'étude basée sur des observations (deuxième question de recherche) indiquent, quant à eux, qu'un changement de la langue d'instruction a bel et bien une incidence sur le comportement de l'enseignant. En outre, il a été observé que les enseignants utilisent un format de cours très traditionnel, surtout centré autour de l'enseignant, ce qui réduit le nombre

d'interactions spontanées en langue seconde avec les étudiants. Vinke et al. (2006) concluent leur recherche en mentionnant certaines implications pour les institutions de l'éducation supérieure. Ils mentionnent notamment le besoin de sélectionner des professeurs ayant une bonne maîtrise de l'anglais en termes de flexibilité, de clarté et de précision dans le discours. Selon Vinke et al. (2006), une expérience de plusieurs années dans l'enseignement de contenus en anglais devrait être une exigence avant de commencer à enseigner ce genre de cours et un encadrement par des collègues expérimentés pourrait permettre de réduire la charge de travail qui augmente de façon certaine lorsqu'un enseignant commence à donner un cours en anglais langue seconde.

Les études ayant expertisé les perceptions de professeurs donnant un cours de contenu en langue seconde au niveau universitaire nous ont fourni un certain nombre d'informations qui se recoupent parfois selon les études. Ce qui ressort principalement de ces études c'est, premièrement, la nécessité de former les enseignants à intégrer l'enseignement de la langue dans le cadre de leur cours (Airey, 2011). Il est ensuite question d'une surcharge en termes de temps de préparation des cours ou encore des examens (Vinke et al., 2006 ; Airey, 2011 ; Tatzl, 2011). Un autre élément qui revient dans plusieurs études est la perte de flexibilité des enseignants en langue seconde. Le fait de donner un cours en langue seconde implique souvent un changement dans le comportement des enseignants qui ont alors tendance à moins improviser, à prendre moins de distance par rapport à leur support de cours (présentations PowerPoint, etc.), à être moins à l'aise dans leurs discours ou leur comportement non verbal ou encore à se sentir moins aptes à présenter clairement et de plusieurs façons un même concept en langue seconde (Vinke et al., 2009 ; Airey, 2011). Finalement, la correction des erreurs apparaît comme un sujet sensible. Les enseignants ont en effet tendance à se montrer réticents à corriger les erreurs de leurs élèves liées au contenu linguistique, car ils ne se considèrent pas comme des enseignants de langue ou qu'ils ne se sentent pas assez compétents dans la langue seconde pour corriger les erreurs de leurs étudiants (Airey, 2011 ; 2012). Tous ces éléments dont nous venons de parler (besoin de plus de

formations, surcharge en termes de temps, perte de flexibilité dans la langue seconde) sont à mettre en relation avec le fait qu'il s'agit d'enseignants faisant la transition d'un enseignement en langue maternelle vers un enseignement dans une langue seconde.

À ce stade de l'étude, il est possible de faire un parallèle intéressant entre les niveaux universitaire et secondaire quant aux études expertisant les perceptions de professeurs donnant un cours de contenu académique en langue seconde. Il est cependant important de réaliser qu'il ne nous est pas permis de faire de passerelle entre les deux niveaux, ni d'utiliser les résultats de ces études, qui se situent au niveau secondaire, pour faire avancer notre étude, qui se situe quant à elle au niveau universitaire. En revanche, il nous est permis de saluer le caractère original et novateur de ces recherches et de voir dans quelle mesure des parallèles peuvent être faits dans le cadre de notre propre recherche.

Cammarata et Tedick (2012), par exemple, se sont attardés plus en détail aux différentes expériences d'enseignement vécues par les professeurs d'immersion dans leurs tentatives d'intégration de la langue au contenu dans le cadre de leurs cours. Dans leur étude, les chercheurs partent du postulat selon lequel il a été largement montré par la recherche en général que l'enseignement de la langue par le contenu a tendance à être beaucoup plus axé sur le contenu, et ce au détriment de la langue. Il a souvent été suggéré à ces mêmes enseignants en immersion des idées pour pouvoir intégrer la langue au contenu de façon plus efficace. Cependant, les recherches publiées sur ce sujet tendaient fortement à ne pas prendre en compte, ni même mentionner, les expériences potentiellement vécues par ces mêmes enseignants dans leurs pratiques quotidiennes lorsque ces derniers tentaient d'intégrer l'enseignement de la langue dans un cours de contenu. Leur étude, de type phénoménologique avait pour objectif de combler ce manque dans la recherche en explorant les expériences vécues par des enseignants dans leur approche intégrée de l'enseignement. L'approche méthodologique pour laquelle les chercheurs ont opté est particulièrement appropriée à ce type de recherche qui visait à explorer des expériences humaines et attribuer une

signification à ces dernières. Les chercheurs avaient donc interrogé dans le cadre d'entretiens trois professeurs d'immersion travaillant aux niveaux primaire et secondaire et qui avaient participé à un programme de développement professionnel d'un an visant à améliorer leurs capacités à intégrer langue et contenu en leur permettant de réaliser que ces deux éléments étaient d'importance égale. Les résultats de la recherche avaient permis d'identifier cinq phénomènes, ou facteurs, auxquels les professeurs d'immersion faisaient face dans leurs pratiques quotidiennes et que ces derniers percevaient comme un obstacle à leurs tentatives d'enseignement intégré, qui est une « expérience en soi vécue comme un processus de réveil, de voyage pédagogique dont le succès est intrinsèquement lié au défi de savoir de quelle façon et à quel moment intégrer quelle notion grammaticale précise pour soutenir davantage l'apprentissage de l'apprenant » (Traduction libre, Cammarata et Tedick, 2012, p. 257). Ces cinq composantes sont les suivantes : la transformation identitaire, ou le fait de se considérer comme professeur de langue tout autant que professeur de contenu, les défis externes, ou les contraintes extérieures (le manque de ressources, les pressions administratives, etc.) qui sont hors de la portée des enseignants, le sentiment d'isolement vécu par les enseignants, le développement d'une conscience de l'interdépendance du contenu et de la langue et enfin le fait d'avoir des difficultés à identifier les éléments précis de la langue sur lesquels se concentrer dans le contexte d'un cours de contenu (Cammarata et Tedick, 2012). La discussion mettait finalement en avant certaines retombées comme le fait qu'il était nécessaire d'opérer un changement dans la manière de considérer l'immersion. La langue est en effet « typiquement vue comme un composant optionnel à l'enseignement en immersion en raison de la croyance selon laquelle l'apprentissage de la langue se fera de lui-même conséquemment à l'enseignement du contenu dans la langue cible » (Traduction libre, Cammarata et Tedick, 2012, p. 262). La deuxième retombée résidait dans l'idée qu'il y a un réel besoin d'un plus grand nombre de programmes de formation et de soutien des enseignants pour leur permettre de faire face à la nouvelle réalité pédagogique et d'intégrer plus facilement la langue au contenu académique, ce qui nous conduit à la

troisième et dernière retombée de l'étude, la plus importante aux yeux des deux chercheurs. Cette retombée se caractérise par la nécessité de revisiter la préparation des enseignants qui souhaitent travailler dans un contexte d'immersion. En effet, ces derniers ne bénéficient souvent pas d'une formation efficace les préparant aux défis auxquels ils seront confrontés dans l'exercice de leur métier puisque leurs programmes de formation ne leur permettent pas de réellement comprendre le lien qui existe entre langue et contenu, ce qui ne les aide pas non plus à appréhender et développer les qualités nécessaires pour savoir quand et comment intégrer les notions grammaticales appropriées aux contenus transmis dans le cadre du cours.

D'autres recherches sur l'enseignement de cours de contenu académique au moyen d'une langue seconde au niveau secondaire ont également fourni des pistes de réflexion quant aux perceptions de l'utilisation de l'anglais comme langue d'enseignement dans un milieu non anglophone.

Cammarata (2009) s'est ainsi intéressé ainsi aux facteurs influant sur la mise en place de cours d'enseignement de la langue par le contenu en explorant les expériences de trois enseignants de langue étrangère aux États-Unis. Ces trois enseignants ont participé à un programme de développement professionnel d'un an pour pouvoir préparer une transition vers des cours d'enseignement de la langue par le contenu. Le but de ce programme était de permettre à ces enseignants de comprendre les principes sous-jacents à cette approche éducative et de développer du matériel et des unités d'enseignement. Au cours de ce programme de développement professionnel, les enseignants ont appris à préparer des cours intégrant à la fois des objectifs académiques et des objectifs linguistiques. Les enseignants ont commencé ce programme de formation par une semaine intensive en été suivie de trois ateliers de deux jours chacun, un à l'automne, l'autre à l'hiver et le dernier au printemps. Tout au long du programme, les participants ont créé des unités d'enseignement de la langue par le contenu en utilisant des modèles de leçons conçus spécifiquement pour aider les enseignants à équilibrer l'enseignement du contenu et de la langue. Les modèles ont obligé les

enseignants à identifier les objectifs de contenu et de langue pour chaque leçon qu'ils ont développée. Les participants à cette étude phénoménologique ont été sélectionnés en fonction de leurs années d'expérience en enseignement (minimum 5 ans), du contexte dans lequel ils enseignaient, de leur degré d'activité (travail à temps plein) ainsi que de leur volonté de partager leur expérience d'apprentissage lors du programme de formation en question. Bien que provenant du même état, les participants étaient issus d'environnements différents (un à l'université, les deux autres dans un établissement secondaire public). Tous les participants enseignaient cependant à des apprenants de même niveau dans la langue cible, c'est-à-dire intermédiaire. L'étude des expériences des enseignants dans le cadre de cette formation a permis de révéler six thèmes distincts. Les enseignants ayant participé à ce programme de formation ont ainsi fait l'expérience de cette approche éducative qu'est l'enseignement de la langue par le contenu comme (1) un modèle attrayant et potentiellement de grande valeur, mais également comme (2) un projet idéaliste et irréaliste, et comme (3) un cadre incompatible et rigoureux. La tentative des enseignants de passer à des cours d'enseignement de la langue par le contenu a été vécue comme (4) une entreprise risquée, (5) une aventure solitaire, et (6) un retour aux bases. Le premier thème identifié dans cette étude, un modèle attrayant et potentiellement de grande valeur, met en avant le fait que les enseignants se sentaient intellectuellement stimulés pendant le programme et voyaient cette approche éducative comme une grande opportunité d'apprentissage capable d'élargir leurs horizons professionnels. Le deuxième thème, un projet idéaliste et irréaliste, met l'accent sur le fait que les enseignants percevaient cette approche comme quelque chose de difficilement réalisable par rapport à ce qui était demandé aux apprenants et difficilement applicable dans certains contextes d'enseignement. Ce deuxième thème lève également le voile sur les contraintes institutionnelles que les enseignants ne peuvent contrôler comme le temps ou encore le manque de soutien pédagogique qui rendent cette approche intéressante, certes, mais également un peu trop idéaliste. Le troisième thème, soit le cadre incompatible et rigoureux, met en avant l'idée selon laquelle il est difficile pour ces enseignants

d'intégrer cette approche à leur cadre pédagogique. Ces derniers ne peuvent effectivement pas se contenter d'inclure simplement des unités d'enseignement de la langue par le contenu à leur cours déjà existant. Il s'agit plutôt de sélectionner de plus petites unités thématiques à aborder à l'intérieur de leurs cours de façon à ce que la matière à couvrir dans le cours le soit effectivement. Le quatrième thème, une entreprise risquée, parle de lui-même. Pour les participants, l'adoption de cette approche éducative implique une certaine menace vis-à-vis de leur cours déjà construit compte tenu du fait qu'elle pourrait potentiellement interrompre l'ordre dans la classe et donc déséquilibrer l'enseignement. Les trois participants ont notamment mentionné leur crainte qu'une concentration sur le contenu puisse avoir un effet négatif sur l'acquisition linguistique de leurs étudiants ou encore que l'intégration d'un contenu académique trop complexe puisse surcharger les étudiants et donc avoir un effet négatif sur leur motivation. Le cinquième thème, une aventure solitaire, est un autre de ces défis en lien avec la mise en place de cours d'enseignement de la langue par le contenu. Il est question avec ce thème de comprendre que la transition de l'enseignement d'une langue étrangère vers l'enseignement d'une langue par un contenu académique représente une tâche immense en termes de préparation, d'organisation et de temps. Il n'est pas question ici de simplement affiner une planification de cours, mais plutôt de remodeler fondamentalement la structure du cours. L'ampleur des difficultés des enseignants et leur manque de préparation pour s'acquitter de cette tâche, bien qu'étant initialement fortement motivés à le faire, révèle que cette expérience était beaucoup plus exigeante que prévu. Les participants ont eu l'impression d'être plongés dans un environnement inconnu sans savoir s'ils avaient réellement les moyens de faire ce que l'on attendait d'eux. Cette approche demeurerait effectivement pour eux un concept très évasif que le programme de développement professionnel n'a pas aidé à éclaircir. Les participants ont également ressenti un sentiment d'isolement lors de ce programme, car leur participation à ce dernier exigeait d'eux qu'ils prennent de la distance par rapport au cadre et aux pratiques pédagogiques de la communauté enseignante au sein de laquelle ils faisaient à l'origine partie. Finalement, le sixième et dernier thème qui

ressort de cette étude, le retour aux bases, met l'accent sur le fait que les buts de cette nouvelle approche, qu'est l'enseignement de la langue par le contenu, ne correspondaient pas nécessairement aux pratiques pédagogiques des trois enseignants. Cela impliquait de déconstruire certaines habitudes, d'assimiler les principes sous-jacents à une nouvelle approche et de revoir l'ensemble de ses croyances sur ce qui fait qu'une planification est efficace ou non. Il s'agissait donc de se remettre complètement en question en tant qu'enseignant, et même si cela peut-être une expérience intellectuellement stimulante, cela reste une source de frustration. En effet, leur longue expérience en enseignement ainsi que leur système de croyances déjà bien établies se sont révélés problématiques, car cela interférait avec l'apprentissage de cette nouvelle approche éducative. Les résultats de cette étude suggèrent que la transition vers un enseignement de la langue basé sur le contenu peut être une expérience professionnellement intimidante, impliquant une lutte pour réexaminer sa propre identité pédagogique et sa vision de ce que l'enseignement et l'apprentissage devraient être. Les implications importantes découlant de cette étude incluent un besoin de programmes de développement professionnel visant à mieux encadrer l'expérience d'apprentissage des enseignants et à créer des environnements plus sûrs pour les enseignants pour explorer de nouvelles approches pédagogiques.

Même si, comme nous l'avons mentionné un peu plus tôt, il n'est pas possible de faire de passerelle directe entre les études faites au niveau universitaire et celles faites au niveau secondaire, nous remarquons que les perceptions des enseignants du niveau universitaire et du niveau secondaire semblent se recouper : besoin d'une formation appropriée, surcharge en termes de temps et d'énergie, etc.

2.4. Les questions de recherche (2)

À la lumière des résultats que les recherches antérieures nous ont apportés, nous ne sommes toujours pas en mesure d'affirmer si un professeur formé à la base pour enseigner une langue seconde est plus apte à intégrer, et intègre effectivement, l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique en langue seconde par rapport à un professeur formé à la base pour enseigner un contenu académique. De plus, la recherche n'a jusqu'à présent pas fourni, dans le cadre d'une seule et même étude, des informations non seulement sur l'équilibre entre langue et contenu dans un cours de contenu donné en langue seconde et sur les perceptions des professeurs quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu donné en langue seconde.

Le but de cette étude est donc, dans un premier temps, de mener des observations en salle de classe afin de constater dans quelle mesure une place est faite, ou non, à l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu en enseignement de l'anglais langue seconde donné par un professeur formé initialement pour enseigner une langue, et d'autre part d'identifier et de décrire, grâce à des entretiens semi-structurés, les perceptions de ces mêmes professeurs quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de ce même cours de contenu. Nous sommes donc désormais en mesure de formuler les deux questions de recherche suivantes :

Question de recherche 1 - Quelle place occupe l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique donné en anglais langue seconde par un professeur formé initialement pour enseigner la langue seconde?

Question de recherche 2 - Quelles sont les perceptions de ce même professeur quant à l'intégration de la langue dans le cadre de son cours de contenu académique?

2.5. Hypothèse de recherche

Dans la section précédente, nous avons présenté nos deux questions de recherche et dans la présente section, nous allons associer une hypothèse de réponse pour la première question de recherche en s'appuyant sur les résultats d'études antérieures. Pour ce qui est de la deuxième question de recherche, nous ne proposerons pas d'hypothèse en raison du fait que nous y répondrons en récoltant des données de type qualitatif. La première question de notre travail de recherche était la suivante :

Question de recherche 1 - Quelle place occupe l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique donné en anglais langue seconde par un professeur formé à la fois pour enseigner une langue seconde et un contenu académique ?

Aux vues des résultats qui se retrouvent dans plusieurs études (Arias et Izquierdo, 2015; Airey, 2011; 2012; Costa, 2012) nous proposons l'hypothèse suivante pour la première question de recherche :

Hypothèse de recherche 1 - L'attention reste principalement centrée sur le contenu académique.

Pour mener à bien ce travail de recherche, nous mettrons en place une étude descriptive adoptant un devis mixte, laquelle permettra non seulement de rendre compte de la place de l'enseignement de la langue dans un cours de contenu donné en langue seconde,

mais également d'identifier les perceptions des professeurs quant à l'intégration de la langue dans leurs cours de contenu académique. Précisons que ces perceptions ont une influence sur leurs pratiques pédagogiques et se doivent d'être expertisées pour remédier à un certain manque de la recherche à ce sujet (Arias et Izquierdo, 2015). Des observations faites en salle de classe pour voir l'équilibre qui s'opère entre langue et contenu ainsi que des entrevues avec des professeurs enseignant un contenu en langue seconde nous permettront ainsi d'élargir un peu plus le portrait de l'enseignement axé sur le contenu au niveau postsecondaire vis-à-vis de l'intégration de l'enseignement de la langue en allant chercher des pistes de réflexion quant aux raisons qui se trouvent derrière les choix pédagogiques des enseignants.

CHAPITRE III : MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous vous présenterons les différents éléments en lien avec la méthodologie employée dans le cadre de ce travail de recherche. Ainsi, nous commencerons par vous présenter le type de recherche pour lequel nous avons opté dans la sous-section 3.1. La sous-section 3.2 traitera du recrutement et de la sélection des participants, puis nous continuerons par la description de l'échantillon dans la sous-section 3.3. Dans cette dernière sous-section, nous nous attarderons à la fois sur la présentation des enseignantes observées et sur la présentation des cours dans lesquels ces dernières ont été observées. Nous poursuivrons, dans la sous-section 3.4, par la description des méthodes ainsi que des instruments de collecte de données. Finalement, nous aborderons de façon précise dans une sous-section 3.5 le déroulement de notre collecte de données et dans une sixième et dernière sous-section (3.6), le traitement et l'analyse des données collectées.

3.1. Le type de recherche

Notre recherche repose sur l'observation de comportements d'individus, en l'occurrence de professeurs formés pour enseigner une langue ainsi qu'un contenu académique, dans le cadre de cours de contenu académique donnés en anglais langue seconde au niveau postsecondaire. Nous proposons une recherche de type descriptif qui vise à tracer le portrait d'une situation en identifiant les caractéristiques propres à un phénomène en particulier (Legendre, 2005).

Nous avons décidé de mener notre étude selon une approche méthodologique mixte, également connue sous le nom d'approche multiméthodologique (Gaudreau, 2011) :

notre travail comporte effectivement un volet quantitatif ainsi qu'un volet qualitatif. Selon Creswell (2014), la méthode mixte présente l'avantage, en combinant les forces de la méthode quantitative et de la méthode qualitative, d'amener le chercheur à une compréhension plus élaborée d'un phénomène donné en l'expertisant sous différents angles. De plus, d'après Mertens (2005), la méthodologie mixte possède une vraie valeur ajoutée lorsqu'il est question d'examiner un problème imbriqué dans un contexte éducatif complexe. Le deuxième avantage de la méthode mixte est de permettre de valider les conclusions d'une étude en présentant des résultats allant dans le même sens et qui ont été obtenus au moyen de plusieurs méthodes, et non d'une seule (Dornyei, 2007). En effet, la méthodologie mixte permet, entre autres choses, d'expliquer des résultats quantitatifs grâce à des données collectées et analysées selon une méthode qualitative en incorporant, par exemple, les perspectives d'individus (Creswell, 2014).

Creswell (2014) a identifié plusieurs types de méthodologies mixtes. Il en existe trois principales : la méthode parallèle convergente, la méthode séquentielle explicative et la méthode séquentielle exploratoire.

La méthode parallèle convergente est celle que nous avons retenue pour répondre à nos deux questions de recherche. Dans le cadre de cette méthode, des données à la fois quantitatives et qualitatives sont collectées et analysées séparément. Les résultats sont ensuite comparés pour voir si ces derniers concordent ou non : c'est ce que l'on appelle une triangulation de données. Cette méthode correspond bien à notre étude qui comporte en effet une partie quantitative et une autre qualitative et dont les résultats de l'une ne viennent influencer ni la mise en place ni les résultats de l'autre. L'objectif de la combinaison de ces deux méthodologies (quantitative et qualitative) est de nous conduire à une compréhension plus enrichie et plus élaborée du phénomène au centre de notre recherche.

Il existe quatre fonctions spécifiques grâce auxquelles une méthodologie mixte peut fournir une image plus complète d'un problème donné : la fonction de complémentarité, de développement, d'initiation et d'expansion (Greene, Caracelli et Graham, 1989). Dans le cadre de notre étude, nous sommes en présence d'une fonction de complémentarité. En effet, notre étude implique une méthode quantitative et une méthode qualitative pour relever et clarifier des aspects différents du phénomène expertisé, mais qui se chevauchent. Il est maintenant important de comprendre que s'il est possible de combiner une méthode quantitative et une méthode qualitative dans le cadre d'une seule et même recherche, ces deux dernières ne pèsent pas forcément de la même façon au sein de ladite recherche. Il existe en effet différents designs, différentes typologies. Dans le cas de notre recherche, nous sommes en présence d'une typologie simultanée dans laquelle les deux méthodologies sont utilisées de façon séparée et parallèle, autrement dit les volets quantitatifs et qualitatifs n'influencent pas l'opérationnalisation de l'autre. Le but de ce design est d'élargir la perspective de recherche et de voir de quelle façon les résultats obtenus avec l'approche quantitative et l'approche qualitative se complètent (Dornyei, 2007). Si notre recherche présente effectivement un volet quantitatif, il convient de remarquer que ce dernier restera relativement mineur par rapport au volet qualitatif qui représente la plus grosse partie du travail d'analyse dans le cadre de cette étude.

3.2. Recrutement et sélection des participants

Après l'obtention de l'approbation éthique auprès du comité, le chercheur a commencé à rechercher des professeurs enseignant un cours de contenu académique en anglais langue seconde dans un établissement d'enseignement postsecondaire de la région de Montréal. Le premier contact avec les participants potentiels s'est fait par courriels interposés. En effet, le chercheur a pris soin de contacter individuellement en premier lieu les participants potentiels, qui étaient alors au nombre de cinq, par courriel pour

leur proposer de prendre part à son projet de recherche dont il a présenté l'objectif principal ainsi que les différentes étapes de la procédure.

Une fois le premier contact établi au moyen de courriels avec les enseignantes qui avaient répondu positivement à la demande de participation à son projet de recherche, le chercheur et les participantes potentielles ont décidé d'une date à laquelle il serait possible de se rencontrer pour que le chercheur puisse donner plus de détails sur ladite recherche et sur ce que la participation au projet de recherche impliquait pour ces deux professeures. Bien évidemment, le chercheur a fait attention de ne pas divulguer au cours de cette rencontre le subterfuge pour ne pas que les enseignantes sachent ce sur quoi l'étude portait réellement, à savoir l'attention de ces dernières vis-à-vis de la langue dans le cadre de leurs cours de contenu académique. L'importance de ne pas divulguer ce fameux subterfuge réside dans le fait que les professeures pourraient, intentionnellement ou non, changer leurs habitudes d'enseignement lors des phases d'observation. Le fait donc de ne pas savoir que c'est l'attention qu'elles portent à l'enseignement des structures de la langue dans le cadre de leur cours de contenu donné en anglais langue seconde fera en sorte qu'elles ne seront pas incitées à porter justement attention à ces fameuses structures plus qu'à leur habitude. Il s'agit alors de comprendre que lors de cette rencontre seuls des détails pratiques sur la procédure globale, et notamment sur les enregistrements audios, ont été donnés. C'est également lors de cette rencontre qu'ont pu être signés les formulaires de consentement préalablement rédigés par le chercheur et approuvés par le comité d'éthique et que le chercheur ainsi que les deux professeures ont pu commencer à réfléchir à la date à laquelle le chercheur pourrait venir dans la classe.

3.3. Description de l'échantillon

Notre échantillon est donc constitué de deux professeures donnant un cours de contenu académique dans la langue seconde de leurs étudiants, l'anglais, et ce dans un établissement d'éducation postsecondaire de la région de Montréal. Le nombre d'enseignants faisant partie de l'échantillon, petit certes, est justifié par des contraintes logistiques de temps et d'organisation. De plus, notre revue de littérature nous a permis de réaliser que les études impliquant des phases d'observation en classe ont généralement un petit échantillon, comme c'est le cas avec l'étude de Costa (2012) ou encore celle d'Arias et Izquierdo (2015). Ces professeures sont à la fois formées pour l'enseignement d'une langue seconde et pour l'enseignement d'un contenu académique, et les cours qu'elles donnent et dans lesquels nous sommes allés faire nos observations font partie d'un programme universitaire de premier cycle formant de futurs enseignants d'anglais. Par souci de clarté, nous avons décidé de diviser la présente section en deux sous-sections pour que notre échantillon soit décrit de façon précise. La première sous-section (3.2.1) portera donc sur la description de nos deux enseignantes, tandis que la deuxième sous-partie (3.2.2) portera sur la description des cours donnés par les deux enseignantes en question. Ces cours ne font pas partie de l'échantillon en tant que tel, mais leur présentation reste tout de même essentielle dans le cadre de ce travail de recherche puisque nous avons précisé l'importance de nous intéresser à des professeurs ayant une double formation et donnant un cours de contenu académique dans la langue seconde de leurs étudiants.

3.3.1. Profil des participantes

Dans cette première sous-section, nous allons présenter le profil des deux enseignantes que nous avons observé. Nous tenons à préciser que les renseignements suivants ont été obtenus à l'aide d'un questionnaire sociodémographique qui a été distribué aux

enseignantes avant la phase d'observation. Le but de ce questionnaire était uniquement d'obtenir des informations quant à leur parcours académique et professionnel. Il s'agissait avant tout de s'assurer que les enseignantes en question étaient bel et bien formées en enseignement des langues ou dans un domaine similaire, en plus d'être formées pour l'enseignement d'un contenu académique, par opposition à une formation uniquement en enseignement d'un contenu académique. Rappelons par ailleurs que, par souci de confidentialité, la véritable identité de ces dernières n'a pas été dévoilée. Nous avons cependant attribué de faux noms à nos deux participantes pour pouvoir les identifier et les différencier dans le cadre de ce travail de recherche sans pour autant compromettre leur anonymat. Nous avons donc appelé l'enseignante que nous avons observée dans le cadre du cours d'enseignement de la prononciation Barbara, et celle observée dans le cadre du cours d'enseignement du vocabulaire Caroline. Ces deux cours seront présentés en détail dans la sous-section 3.2.2.

3.3.1.1. Profil de Barbara

Barbara est une locutrice native de l'anglais qui possède un niveau intermédiaire en français (langue seconde) et en espagnol (langue étrangère). Sur le plan académique, Barbara possède un baccalauréat en linguistique ainsi qu'une maîtrise en linguistique appliquée. Il est important de préciser qu'elle est également titulaire d'un diplôme en enseignement de l'anglais langue seconde. Tous ces diplômes ont été obtenus auprès d'universités canadiennes. En outre, elle possède une maîtrise en changement social et en développement obtenue auprès d'une université australienne. Pour ce qui est de son parcours professionnel, Barbara possède de nombreuses expériences en enseignement de l'anglais langue seconde, soit quatorze ans, et ce dans des contextes variés. Elle a en effet été amenée au cours de sa carrière à enseigner dans des établissements scolaires tant privés que publics et à différents niveaux (primaire et postsecondaire). Concernant le contenu des cours qu'elle a donnés, Barbara a là aussi une expérience relativement

large : enseignement de cours abordant l'ensemble des habiletés langagières et également de cours plus spécifiques (enseignement de la rédaction académique, de la lecture pour les niveaux débutants ou encore de cours de conversation pour des niveaux intermédiaires, etc.). Barbara s'est également spécialisée dans l'enseignement de la prononciation dans le cadre d'un programme de formation de futurs enseignants et a pris part à plusieurs reprises à d'autres programmes de formation d'enseignants se destinant à enseigner un contenu académique en anglais. Nous constatons donc qu'en plus de disposer d'une formation en enseignement d'une langue seconde, Barbara s'est spécialisée dans l'enseignement d'un contenu académique. Tout au long de ses années d'expérience, Barbara a souvent eu affaire à des classes où la majorité des élèves était francophone ou hispanophone, mais s'est néanmoins déjà retrouvée face à une population d'étudiants provenant d'horizons plus variés. Pour finir, Barbara a également de l'expérience dans la création de matériel didactique. Elle a notamment participé à la création d'un programme TESL de formation d'enseignants de quatre semaines ou encore à la rédaction et la publication en 2014 d'un manuel de cours pour les éditions CEC.

3.3.1.2. Profil de Caroline

Caroline est titulaire d'un baccalauréat en littérature anglaise ainsi que d'une maîtrise en linguistique appliquée. Bien qu'elle soit originaire du Brésil, elle a obtenu ces deux diplômes dans un établissement d'éducation postsecondaire canadien. Elle est également titulaire d'un baccalauréat en design intérieur obtenu dans une université brésilienne ainsi que d'un diplôme en enseignement de l'anglais langue seconde obtenu en parallèle de ses études. En outre, elle s'est spécialisée depuis quelques années dans l'enseignement d'un contenu académique, à savoir l'enseignement du vocabulaire. Nous pouvons donc constater que, tout comme Barbara, Caroline dispose d'une formation en enseignement d'une langue seconde et en enseignement d'un contenu

académique. Le portugais est sa langue maternelle et l'anglais, qui se trouve être la langue dans laquelle elle donne son cours, représente pour elle une langue seconde. Si Caroline parle et comprend également deux autres langues, à savoir le français ainsi que l'italien, son niveau dans ces différentes langues n'est pas le même : elle se situe ainsi au niveau avancé en anglais, au niveau intermédiaire en français et au niveau débutant en italien. En ce qui concerne son parcours professionnel, Caroline témoigne également d'une large expérience en enseignement de l'anglais langue seconde, soit onze ans. Si, tout comme Barbara, elle a de l'expérience tant dans le domaine privé que dans le domaine public, elle a en revanche essentiellement exercé au niveau postsecondaire. Pour ce qui est du contenu des cours qu'elle a donnés, il convient de préciser qu'il s'agit pour la grande majorité de cours d'anglais langue seconde où l'ensemble des habiletés étaient abordées et mobilisées. Elle a cependant également eu l'occasion d'enseigner sa langue maternelle au sein d'une école de langues privée. Lors de ses années d'expérience, Caroline a eu des classes composées d'étudiants provenant de pays différents et ayant diverses langues maternelles (anglais, français, japonais, portugais, arabe, mandarin ou encore espagnol). Selon les classes dans lesquelles elle a enseigné, il est arrivé que la majorité des étudiants aient effectivement la même langue maternelle. Cependant, Caroline a également déjà enseigné dans des classes plus hétérogènes dans lesquelles la majorité des étudiants présentait plusieurs langues maternelles.

3.3.2. Description des cours

Dans cette sous-section, nous tâcherons de présenter les deux cours de contenu académique donnés en anglais langue seconde dans lesquels nous sommes allés mener nos observations ainsi que le programme de premier cycle dans lequel on retrouve les deux cours en question. Ces deux cours se retrouvent finalement sur l'extrémité gauche du continuum de l'enseignement axé sur le contenu créé par Met (1998) et présenté

dans notre deuxième chapitre. Il s'agit donc de cours où l'enseignement se fait en immersion totale, autrement dit le cours est donné entièrement en langue seconde. Il s'agit en effet de cours de contenu donnés dans la langue seconde des étudiants et qui est également l'une des deux langues officielles du Canada. Les informations que nous sommes sur le point de fournir dans cette sous-section sont disponibles sur le site internet de l'établissement d'éducation postsecondaire de la région de Montréal où la collecte de données a été menée.

3.3.2.1. Description du programme de premier cycle

Ce programme de premier cycle de quatre ans vise à former des enseignants spécialistes de l'enseignement de l'anglais langue seconde au primaire et au secondaire, ainsi qu'auprès des adultes. Il mène également à l'obtention d'un brevet d'enseignement et ouvre la voie à des études de cycles supérieurs en didactique des langues. Les cours du programme sont axés sur l'acquisition de connaissances et le développement de compétences en lien avec la didactique des langues secondes, la langue anglaise et la psychopédagogie. Le programme comporte un stage par année. Il est particulièrement important d'insister sur le fait qu'il existe au sein de ce programme de premier cycle une politique qui stipule clairement que 20% de la note sur tout travail écrit ou oral peut être retranché pour la qualité de la langue. En effet, si le programme n'est pas initialement prévu pour l'amélioration de la langue, au travers des nombreuses activités que les étudiants seront amenés à faire ils auront l'occasion de parfaire leurs compétences dans la langue seconde, et ce même si leur niveau dans ladite langue est déjà assez avancé. Cette politique témoigne de l'effort des enseignants dans le programme d'aider, ou de motiver, les apprenants à soigner leur langue par la rétroaction corrective par exemple.

En ce qui concerne les étudiants présents dans le programme, il s'agit en grande majorité d'étudiants francophones se destinant à l'enseignement de l'anglais langue

seconde. Ces étudiants se sont soumis à une épreuve de français pour attester officiellement de leurs compétences en langue écrite. Seules les personnes détenant un diplôme d'une université francophone et celles ayant réussi le test de français d'une autre université au Québec n'ont pas à passer le test d'entrée. Pour ce qui est de l'anglais, il est évident que les étudiants du programme ont dû montrer des compétences langagières d'un niveau équivalent à celui des locuteurs d'origine. Pour ce faire, les étudiants se sont également soumis à une épreuve d'anglais et ont dû démontrer un niveau avancé d'anglais écrit et oral. En plus de ces épreuves dans les deux langues, les étudiants sont sélectionnés en fonction de leur dossier académique.

3.3.2.2. Enseignement de la prononciation

Le cours d'enseignement de la prononciation est un cours magistral qui s'inscrit dans le cadre d'un programme de premier cycle universitaire en enseignement de l'anglais langue seconde. Il s'agit bien entendu d'un cours de contenu académique donné en anglais; l'anglais étant la langue seconde des étudiants qui suivent ledit cours. L'objectif principal de ce cours est de familiariser les étudiants aux applications potentielles de la phonétique pour l'enseignement de l'anglais langue seconde. Dans le cadre de ce cours sont notamment abordés les problèmes de prononciation des apprenants de l'anglais langue seconde, et plus particulièrement les apprenants francophones, mais également les registres de langue, l'enseignement de la prononciation à différentes tranches d'âges, l'évaluation de la prononciation, l'adaptation du matériel phonétique à la salle de classe, l'aide aux apprenants ayant une déficience auditive ou des difficultés d'apprentissage ainsi que l'utilisation des ressources technologiques pour enseigner la prononciation. Il s'agit d'un cours donné lors de la première année du programme.

3.3.2.3. Enseignement du vocabulaire

Le cours d'enseignement du vocabulaire est un cours magistral s'inscrivant également dans le cadre du programme de premier cycle universitaire en enseignement de l'anglais langue seconde. Là encore, nous avons choisi un cours de contenu académique donné dans la langue seconde des étudiants, à savoir l'anglais. Le but premier de ce cours est d'exposer et de familiariser de futurs professeurs d'anglais à une approche cohérente de l'enseignement du vocabulaire. Ce cours est donc l'occasion d'aborder plusieurs problématiques telles que le choix des mots à enseigner, les étudiants auxquels enseigner ces différents mots, par quels moyens ou avec quels outils les enseigner et enfin comment procéder à l'évaluation de l'apprentissage dudit vocabulaire. Dans le cadre de ce cours, l'accent est mis sur la sélection et la conception de matériaux permettant une acquisition lexicale optimale et aidant les apprenants de tous les âges et de tous les niveaux à atteindre leur plein potentiel lexical en anglais. Une attention particulière est accordée aux utilisations potentielles de la technologie dans l'analyse et l'enseignement du vocabulaire. Il s'agit d'un cours donné à partir de la deuxième année du programme.

3.4. Description des méthodes et des instruments de collecte de données

Dans cette partie, nous nous emploierons à présenter les méthodes ainsi que les différents instruments de collecte de données. Nous commencerons par vous présenter dans une première sous-partie (3.4.1) les deux méthodes de collecte de données pour lesquelles nous avons opté, à savoir l'observation structurée et l'entrevue semi-dirigée. Nous passerons alors, dans une deuxième sous-partie (3.4.2), à la présentation de nos trois instruments de collecte de données. Pour ce qui est des instruments, nous tenons à préciser tout de suite que certains ont été empruntés, et au besoin modifiés par le chercheur, et d'autres ont été créés par le chercheur. Les instruments en question sont :

un questionnaire sociodémographique, une grille d'observation, ainsi qu'un guide d'entrevue. Comme nous venons de le mentionner, chacun de ces instruments a été soigneusement soit sélectionné soit mis sur pied pour remplir une fonction bien spécifique et nous tâcherons de vous présenter ces différentes fonctions dans cette partie.

3.4.1. Les méthodes de collecte de données

Le choix d'une méthode de collecte de données peut dépendre de plusieurs choses comme le type de phénomène expertisé ou encore les instruments disponibles. Une étude pouvant porter sur plusieurs phénomènes à la fois, il est possible que plusieurs méthodes de collecte de données soient impliquées dans une seule et même recherche. (Fortin et Gagnon, 2016). Dans cette sous-partie, nous justifierons les différentes méthodes de collecte de données que nous avons retenues par pour répondre au mieux à nos questions de recherche.

Il existe trois principaux types de méthodes de collecte de données : la méthode quantitative, la méthode qualitative et la méthode mixte. La méthode quantitative est centrée autour de données chiffrées et quantifiables et d'analyses statistiques. La méthode qualitative, elle, est une méthode plutôt ouverte et flexible permettant d'ouvrir la voie à de nouveaux détails, de nouveaux éléments ou de nouvelles connaissances dans le processus de recherche. Contrairement à la méthode quantitative qui recherche l'objectivité, la méthode qualitative recherche la subjectivité, les opinions, les expériences personnelles ou encore les sentiments et le ressenti des individus à propos du phénomène expertisé. Il est question ici de voir un ou des phénomène(s) sociaux du point de vue d'un individu qui en fait l'expérience. Dans le cas de notre étude, nous avons choisi de faire appel à une méthodologie mixte qui réunit les propriétés des méthodes quantitatives (observation structurée) et qualitatives (entrevue semi-dirigée).

3.4.1.1. L'observation structurée

L'observation structurée s'inscrit dans le volet quantitatif de notre étude qui est matérialisé par notre première question de recherche. Cette première question vise en effet à mesurer toute forme d'attention portée par l'enseignant sur le contenu linguistique, et non académique, de son cours donné dans la langue seconde des étudiants. Cette méthode de collecte de données quantitative, également appelée « observation systématique », désigne une forme d'observation au cours de laquelle des événements sont observés et enregistrés dans des catégories prédéfinies. Il s'agit en fait d'observer un groupe, sans en faire partie, dans le but de décrire une situation sociale donnée. Au terme d'une observation non structurée, le chercheur note ce qu'il a observé et consigne certaines questions qui lui sont venues à l'esprit pour les poser dans une ou plusieurs éventuelles entrevues. Cette méthode est particulièrement appropriée dans le cadre de notre étude, car il s'agit d'une méthode qui s'avère nécessaire lorsqu'il est question de « détecter des comportements difficilement repérables » (Fortin et Gagnon, 2016). Cette méthode consiste en effet à observer et à décrire des comportements particuliers en s'appuyant sur un enregistrement numérique (audio ou vidéo) de ce que l'observateur voit et/ou entend, et non en s'appuyant sur des témoignages de participants. Par la suite, le chercheur doit classifier et coder de façon précise les phénomènes observés dans des catégories définies à l'avance. Cette méthode de collecte de données nous a semblé pertinente en raison du fait que, selon Arias et Izquierdo (2015), porter attention au contenu linguistique et au contenu académique de façon égale dans un même cours disciplinaire donné en langue seconde n'est pas quelque chose d'automatique, ni de facile à mettre en place. Nous sommes donc bien en présence d'un comportement difficilement repérable et c'est pour cette raison que nous avons choisi d'avoir recours à une observation structurée, plutôt qu'à une observation non structurée ou une observation participante qui sont, au passage,

des méthodes de collecte de données qualitatives, autrement dit des données ne permettant pas de mesurer des variables. Dans le cas de notre recherche, il est important de comprendre que la phase des observations et celle des entrevues sont indépendantes les unes des autres et que les questions posées lors des entrevues n'ont pas été créées à l'issue des observations faites en salle de classe.

3.4.1.2. L'entrevue semi-dirigée

L'entrevue s'inscrit dans le volet qualitatif de notre étude. Cette méthode se définit comme un mode particulier de communication verbale entre deux personnes qui permet d'établir un lien direct entre le chercheur et les participants (Fortin et Gagnon, 2016). Le but de l'entrevue est de recueillir de l'information en vue de comprendre la signification d'un événement ou d'un phénomène vécu par les participants, conformément à l'intention du chercheur (Fortin et Gagnon, 2016). De plus, le répondant est censé posséder cette information particulière que le chercheur tente de comprendre (Savoie-Zajc, 2009).

Afin de mieux répondre à notre deuxième question de recherche, nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée. L'entrevue semi-dirigée désigne une interaction verbale animée de façon souple par le chercheur à partir d'une liste de thèmes qu'il souhaite aborder avec le ou les participant(s). Dans une entrevue semi-dirigée, le répondant exerce un peu moins de contrôle sur le contenu de ce qui est dit. Cette forme d'entrevue représente un modèle intermédiaire entre l'entrevue non dirigée et l'entrevue dirigée. Il s'agit d'une méthode particulièrement utile quand il est question de recueillir les perceptions, les idées ou encore les expériences des répondants sur des thèmes préalablement choisis par le chercheur. Dans le cadre d'une entrevue semi-dirigée, le chercheur établit une liste de thèmes à aborder et formule des questions qui s'y rapportent. C'est à lui que revient le choix de la formulation et de l'ordre des questions. Cet ordre d'enchaînement des questions doit permettre au chercheur d'atteindre le but

qu'il s'est fixé, c'est-à-dire de comprendre ou d'avoir des explications par rapport au phénomène expertisé. C'est grâce à cette interaction avec le répondant qu'il sera possible pour le chercheur de réunir assez d'éléments pour avoir une compréhension plus riche du phénomène à l'étude (Savoie-Zajc, 2009). Cette méthode de collecte de données nous a effectivement semblé être la plus appropriée dans le cas de notre recherche, car il est question avec cette seconde question de recherche de compléter le portrait d'une situation en allant chercher les perceptions d'individus concernés. La relative complexité du phénomène expertisé dans notre recherche impliquait de doter notre entrevue d'une certaine organisation, c'est-à-dire de thèmes à approfondir au moyen de différentes questions, mais également de permettre aux répondants de pouvoir répondre librement et, pourquoi pas, d'amener certains points de réflexion auxquels le chercheur n'aurait pas nécessairement pensé. Ce besoin, lors de l'entrevue, de respecter une certaine structure tout en conservant une souplesse et une liberté d'expression pour le répondant correspond à la définition que nous avons faite de l'entrevue semi-dirigée. C'est donc pour cette raison que nous avons fait le choix de ce type d'entrevue pour aller chercher les perceptions des enseignants quant à l'intégration de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique donné dans la langue seconde des étudiants.

3.4.2. Les instruments de collecte de données

Le répertoire des méthodes de collecte de données en recherche dans le domaine des sciences de l'éducation se concentre principalement autour de trois techniques : l'observation directe, l'entrevue et l'administration de tests (Gaudreau, 2011). Comme nous venons de le voir, dans le cadre de notre étude nous avons affaire à une observation directe ainsi qu'une entrevue semi-dirigée. Les instruments de collecte découlant de ces deux méthodes de collecte de données sont la grille d'observation ainsi que le guide d'entrevue, également appelé protocole. Par ailleurs, un troisième

instrument de collecte de données, le guide d'entrevue, a été mis sur pied dans le cadre de notre étude et nous allons maintenant passer à la présentation des trois instruments en question dans les sous-parties 3.4.2.1, 3.4.2.2 et 3.4.2.3.

3.4.2.1. Le questionnaire sociodémographique

Ce questionnaire a pour objectif principal de fournir des informations d'ordre général sur les deux enseignantes faisant partie de notre échantillon et qui ont été par la suite observées et interviewées. L'objectif derrière le choix de cet instrument était de retracer leur parcours académique et professionnel. La version de ce questionnaire qui a été distribuée et remplie par les deux enseignantes est par ailleurs disponible à l'Annexe 1. Il s'agit d'un instrument créé par le chercheur, mais il va de soi que ledit questionnaire a subi les modifications qui s'imposaient, notamment sur le plan éthique et sur le plan de la pertinence des questions, avant d'être distribué aux participantes. En effet, une première version du questionnaire a été mise au point par le chercheur, puis soumise par ce dernier auprès de sa direction qui a suggéré d'y apporter de petites modifications pour le rendre un peu plus concis, facile à lire et à compléter, et pertinent par rapport aux objectifs de notre recherche. Rappelons, pour finir, qu'initialement rédigé en français le questionnaire sociodémographique a été traduit en anglais par souci de compréhension des différentes questions par les répondants dont la langue maternelle n'est pas le français. La version présentée à l'Annexe 1 est, par ailleurs, la version en anglais.

3.4.2.2. La grille d'observation

Le but principal d'une grille d'observation est de rendre compte de la qualité et de la quantité des comportements d'un individu ou d'un groupe d'individus (Thouin, 2014).

La grille d'observation représente l'outil, ou l'instrument, permettant de réunir les observations du chercheur. Il s'agit d'un tableau découpé en différents thèmes et sous-thèmes d'observation, allant des aspects plus généraux aux aspects plus précis et détaillés. Au fur et à mesure qu'il observe, le chercheur coche dans la grille les items observés et pertinents pour son sujet de recherche (Gaudreau, 2011). Dans le cadre de notre étude, cet outil nous a permis d'aborder notre première question de recherche en relevant le nombre de fois où l'attention de l'enseignante a été portée à la langue, et non pas au contenu académique. Cet instrument de collecte de données fait donc partie du volet quantitatif de notre étude, car c'est lui qui va permettre de faire ressortir le nombre de fois où l'attention a été portée à la langue par les enseignantes dans le cadre de leurs cours. Il est en effet ici question d'observer des éléments précis et prédéterminés à l'aide d'une grille et de traiter ces éléments de façon quantitative, c'est-à-dire dans le cadre de notre recherche en relevant les occurrences du phénomène expertisé par notre recherche. Notons également que l'observation effectuée en direct a été soutenue par un enregistrement audio pour chacun des cours observés, exception faite du tout premier cours dont le but était de permettre aux enseignantes et à leurs élèves de s'habituer à la présence du chercheur dans la salle de classe.

Contrairement au questionnaire sociodémographique, la grille d'observation n'a pas été créée, mais empruntée. Nous nous sommes ainsi tournés vers la grille d'observation COLT proposée par Spada et Fröhlich en 1995. Selon Gaudreau (2011), lorsque des recherches portent exactement sur la même problématique que celle d'une recherche en particulier, alors il est permis d'emprunter leur(s) instrument(s) de collecte de données. Paradoxalement, Gaudreau (2011) avance également qu'il semble assez difficile de retrouver deux recherches portant exactement sur la même problématique étant donné que l'on exige bien souvent des recherches scientifiques qu'elles fassent preuve d'une certaine originalité dans le but de pouvoir faire avancer la recherche en général. Il est cependant possible de considérer qu'une recherche ait pu sélectionner une étude en particulier et qu'elle l'ait utilisée comme point de départ en reprenant une

problématique de ladite étude et en y ajoutant une seconde problématique, apportant par la même une distinction entre les deux recherches. C'est en suivant ce raisonnement que nous avons opté pour la grille d'observation COLT proposée à l'origine par Spada et Fröhlich (1995). En effet, il s'agit de l'instrument de collecte de données utilisé par Arias et Izquierdo (2015) dont la première question de recherche portait, tout comme notre propre première question de recherche, sur l'équilibre entre l'attention portée au contenu linguistique et celle portée au contenu académique. C'est avec notre seconde question de recherche portant sur les perceptions des enseignants que nous nous sommes distingués de l'étude d'Arias et Izquierdo (2015).

Pour ce qui est maintenant de la grille d'observation que nous avons choisi d'utiliser dans le cadre de notre recherche, il s'agit d'une grille divisée en deux parties : une partie A et une partie B. La partie A décrit les événements qui se passent dans la classe en les organisant en épisodes et en activités, tandis que la partie B, elle, analyse les caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre l'enseignant et les étudiants et/ou entre les étudiants dans chacun des épisodes et chacune des activités identifiées dans la partie A (Spada et Fröhlich, 1995). Vous trouverez à l'Annexe 2 la version originale de la grille COLT de Spada et Fröhlich (1995). Dans cette grille, les sections *organisation des participants*, *contrôle du contenu* et *compétences langagières mobilisées* ont été utilisées pour décrire l'orientation pédagogique des classes dans lesquelles nous avons mené nos observations. La section intitulée *contenu* est celle qui nous a permis de comptabiliser les occurrences d'attention à la langue : pour chaque occurrence d'attention à la langue qui avait lieu dans le cadre du cours, une croix a été inscrite dans la colonne *forme* que l'on retrouve dans la section *contenu*. Cette grille d'observation a également été sujette à des modifications, car certaines de ses sections n'étaient pas pertinentes pour notre recherche. Par exemple, dans la partie A la section portant sur les différents matériaux utilisés pendant le cours a été supprimée, car elle ne permettait pas de relever des informations pertinentes par rapport à nos questions de recherche. La partie B n'a, quant à elle, pas été utilisée. En effet,

cette partie qui rend compte des caractéristiques communicatives des échanges verbaux entre l'enseignant et les étudiants ne permet pas d'apporter de réponse à notre première, ni à notre deuxième, question de recherche. Vous trouverez en annexe 3 notre version modifiée de la grille d'observation proposée à l'origine par Spada et Fröhlich (1995).

3.4.2.3. Le guide d'entrevue

Dans le cadre de notre recherche, nous avons opté pour une entrevue semi-dirigée qui consiste, rappelons-le brièvement, en une interaction verbale menée de façon souple par le chercheur à partir d'une liste de thèmes que ce dernier souhaite aborder avec la participante ou le participant (Fortin et Gagnon, 2016). Une telle méthode de collecte de données implique une préparation de la part du chercheur, c'est-à-dire la création d'un guide d'entrevue. Il s'agit d'un document utilisé par le chercheur au cours de l'entrevue servant de fil conducteur ou de rappel des différents thèmes et/ou sous-thèmes qui doivent être abordés au moyen des différentes questions préparées à l'avance par le chercheur. Ce guide est un outil qui facilite la communication entre le chercheur et le participant, grâce à un enchaînement logique des questions portant sur les différents thèmes reliés au sujet expertisé. Il est donc très important que le chercheur instaure un climat de confiance pour mettre son participant à l'aise et pour le motiver davantage à répondre. L'établissement de ce climat de confiance ne commence naturellement pas par l'entrevue en tant que telle, mais plutôt par des rencontres téléphoniques ou par courriels pour informer les participants des objectifs de la recherche, assurer la confidentialité de leurs réponses futures ou encore obtenir un consentement de leur part. Nous verrons tout cela plus en détail dans notre prochaine sous-partie (3.5) sur le déroulement de la recherche.

Le guide d'entrevue, instrument nécessaire dans le cadre de notre entrevue semi-dirigée, comporte donc des thèmes ainsi que des questions qui sont censées s'enchaîner de façon logique. Ces questions s'accompagnent également d'un protocole. Ce

protocole s'adresse uniquement au chercheur et représente la ligne de conduite à adopter pour amorcer, mener et conclure l'entrevue. Le protocole mentionne également les comportements, verbaux ou non verbaux, que le chercheur doit aborder pour mettre son répondant à l'aise. Enfin, le protocole liste également les informations à communiquer au répondant et mentionne le moment et la manière de le faire. Cette partie du protocole se place bien évidemment au début de l'entrevue, avant même les premières questions.

Nous allons maintenant passer à la présentation des différents thèmes et questions de notre guide que vous pourrez retrouver en annexe 4. Concernant la structure générale du guide, nous avons séparé l'ensemble des questions en quatre grandes catégories, à savoir les questions d'ouverture, celles relatives au sujet de recherche, celles permettant de faire des demandes de clarification ou d'explications et enfin les questions de fermeture de l'entrevue. Les questions d'ouverture sont des petites questions faciles permettant de mettre à l'aise le répondant au début de l'entrevue. La question de fermeture, elle, permet de conclure l'entrevue en donnant la possibilité au participant de résumer ses idées et de reprendre les grandes lignes de ce qui a été dit pendant l'entrevue. Les questions de demande de clarification sont simplement un moyen pour le chercheur de demander au participant d'illustrer ses propos avec un exemple, de donner plus d'exemples ou encore de reformuler certaines idées. Ces questions ne doivent pas être posées à tout prix, seulement en cas de besoin. Pour finir, la catégorie des questions relatives au sujet expertisé se divise en plusieurs sous-catégories, quatre pour être précis (planification et objectifs, rétroaction à l'oral, rétroaction à l'écrit et perceptions), et chacune de ces sous-catégories regroupe plusieurs questions. Dans la première sous-catégorie (planification et objectifs), nous retrouvons deux questions. Ces questions sont orientées autour de l'établissement des objectifs académiques et/ou linguistiques lors de la planification des cours ainsi que sur les défis potentiels relatifs à une planification à deux niveaux. La deuxième ainsi que la troisième sous-catégorie (rétroaction à l'oral et rétroaction à l'écrit) comportent elles aussi deux questions. Dans

chacune de ces deux sous-catégories, la première question porte sur l'attitude de l'enseignant vis-à-vis de la correction des erreurs linguistiques des étudiants, respectivement à l'oral et à l'écrit. La deuxième question, quant à elle, vise à voir de quelle façon les enseignants corrigent les erreurs de leurs étudiants, à l'oral et à l'écrit, quand effectivement ils les corrigent. Nous voyons avec ces trois premières sous-catégories qu'il est possible de porter attention au contenu linguistique d'au moins deux façons : lorsque l'on planifie un cours et lorsque l'on corrige des erreurs liées à la forme et non au contenu, que ce soit à l'oral ou à l'écrit. La dernière sous-catégorie est celle qui regroupe le plus de questions, sept au total. Ces questions sont toutes liées à un même thème, à savoir celui des perceptions des enseignants vis-à-vis d'un cours jumelant enseignement d'un contenu académique et linguistique. Cependant, les questions abordent ce thème sous différents angles en demandant au répondant de s'exprimer, par exemple, sur sa formation générale, sur son identité d'enseignant ou encore sur ses attentes vis-à-vis des capacités de ses étudiants à produire et à traiter des énoncés relatifs au contenu du cours en langue seconde. Vous trouverez dans l'annexe 4 la liste précise des questions posées aux répondants dans le cadre de l'entrevue semi-dirigée.

Les questions présentes dans les quatre sous-catégories que nous venons de décrire ont été créées par le chercheur en se basant sur les conclusions d'études antérieures. S'agissant des questions appartenant à notre première sous-catégorie (planification et objectifs), elles ont été mises au point en constatant à quel point les objectifs liés à la maîtrise de la langue étaient plus difficiles à établir pour les enseignants donnant un cours de contenu en langue seconde que ceux liés à la maîtrise du contenu académique du cours (Beacher et al., 2014). Airey (2011; 2012) a plusieurs fois levé le voile sur la réticence des enseignants à corriger les erreurs de forme de leurs étudiants. Ces observations nous ont alors poussés à créer notre deuxième et notre troisième sous-catégorie (rétroaction à l'oral et rétroaction à l'écrit) pour voir dans quelle mesure nos participantes corrigeaient les erreurs de langue de leurs étudiants, que ce soit à l'écrit

ou à l'oral, et le cas échéant de quelle façon. Airey (2012) a également observé dans son étude que bien souvent les enseignants donnant un cours de contenu académique dans la langue seconde des étudiants ont tendance à ne pas se considérer comme des professeurs de langue, mais plutôt comme des professeurs de contenu académique. Cette réflexion a donné lieu à une question, dans notre quatrième sous-catégorie relative aux perspectives, visant à voir si les répondants se considéraient davantage comme des professeurs de contenu ou des professeurs de langue. Dans son étude, le chercheur révèle en outre que les enseignants ont des attentes élevées vis-à-vis de la capacité des élèves à comprendre et à s'exprimer sur le contenu du cours dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle, mais leur langue seconde. Ces résultats ont également suscité des questions, dans notre quatrième sous-catégorie, sur les attentes que pouvaient avoir les enseignantes participant à notre étude vis-à-vis de la compréhension de leur cours par leurs étudiants. Finalement, certaines études révèlent que les enseignants ne se sentent pas toujours bien préparés à enseigner langue et contenu en même temps (Tatzl, 2011). À la lumière de ces informations, nous avons créé une question pour savoir si nos participantes trouvaient que leur formation les avait bien préparées à combiner l'enseignement d'un contenu académique et d'une langue seconde.

Après la création de l'ensemble de ses questions, le chercheur a soumis son travail à sa direction pour que cette dernière puisse valider la pertinence des questions vis-à-vis des différents objectifs de recherche. Une fois la pertinence des questions validée, le chercheur s'est tourné vers une locutrice native de l'anglais pour s'assurer que les questions étaient suffisamment claires, compréhensibles et surtout rédigées dans un anglais grammaticalement conforme.

3.5. Description du déroulement de la recherche

Nous venons de vous présenter les différentes méthodes de collectes de données ainsi que nos trois instruments. Ces derniers vous ont été présentés dans l'ordre dans lequel nous les avons utilisés. Dans cette section, nous tâcherons donc de vous présenter de façon détaillée comment notre collecte de données s'est déroulée.

La collecte de données a commencé à partir du moment où l'approbation éthique nous a été accordée à la fin de la session d'automne 2016. La toute première étape après l'obtention de cette approbation a été le recrutement des participants que nous avons abordés dans la sous-partie 3.2 de ce chapitre. Une fois nos participantes sélectionnées et les formulaires de consentement signés, nous avons pu passer à la première étape de la collecte de données en tant que telle, soit la distribution du questionnaire sociodémographique. Après signature des consentements, les questionnaires ont été envoyés individuellement par courriel aux deux participantes et ces dernières l'ont complété et renvoyé sous peu. C'est également juste après la signature des consentements que la date de la première journée de la phase d'observation a été décidée. Par chance, les deux cours dans lesquels le chercheur a fait ses observations avaient lieu le même jour. La phase d'observation a donc pu commencer le même jour, à la fin du premier mois de la session d'hiver 2017. En revanche, en raison de grèves ayant eu lieu pendant la phase d'observation la dernière séance d'observation avec la deuxième enseignante a eu lieu une semaine après la dernière séance d'observation avec la première enseignante. Cette phase d'observation en classe s'est étalée sur une période de trois cours de trois heures à raison d'un cours par semaine. Une période d'acclimatation a également été nécessaire avant de commencer à observer et enregistrer numériquement le contenu du cours. Cette phase d'acclimatation avait pour but de permettre aux deux enseignantes et à leurs classes respectives de s'habituer à la présence du chercheur dans la salle de classe. Elle s'est déroulée sur une période d'un cours pour chacune des deux enseignantes, donc une

semaine. Somme toute, il s'est écoulé un mois et demi entre le début et la fin de la phase d'observation, et non uniquement trois semaines, en raison de la grève qui a eu lieu et de la phase d'acclimatation où aucune observation, ni enregistrement, n'a eu lieu. La période pendant laquelle des données ont véritablement été collectées s'est donc véritablement étalée sur un total de trois semaines. Pour chaque cours où des données ont été collectées, un enregistrement audio du cours a eu lieu. La phase d'observation s'est terminée vers la mi-session du trimestre d'hiver. À la fin de cette deuxième phase du processus de collecte de données, le chercheur s'est entretenu, en personne avec la première enseignante et par courriels avec la seconde, pour décider d'une date pour mener les entrevues semi-dirigées. L'entrevue avec Barbara a eu lieu pendant la semaine de relâche, tandis que celle avec Caroline a eu lieu la semaine d'après. Chacune de ses deux entrevues a été menée de façon individuelle et a duré entre 25 et 30 minutes. Le chercheur a conduit lui-même les entrevues et un enregistrement audio a également eu lieu dans le cadre de cette troisième et dernière phase de notre collecte de données. Ces enregistrements audios avaient pour but de permettre au chercheur de faire des retours a posteriori sur les entrevues pour ne passer à côté d'aucun élément ou détail important. Grâce au guide d'entrevue que nous vous avons présenté plus tôt (3.4.2.3), le contenu des deux entrevues ainsi que l'ordre d'enchaînement des questions étaient identiques. Cette entrevue s'est comme une conversation normale, informelle au cours de laquelle le chercheur a su manifester une écoute active en n'interrompant pas ses répondants, en utilisant différents signaux verbaux et non verbaux pour encourager le répondant dans sa démarche volontaire ou encore en laissant le temps au répondant de réfléchir à sa réponse. Les questions, inspirées par le sujet de la recherche, étaient courtes, formulées clairement et tournaient autour d'une idée seulement pour que le répondant ne se disperse pas trop. À la fin des deux entrevues, le chercheur a bien entendu chaleureusement remercié les deux participantes pour leur participation volontaire dans le cadre de son étude et a précisé que ces dernières seraient informées des résultats de son travail de recherche.

3.6. Traitement et analyse des données

Notre recherche s'inscrit dans une analyse descriptive. En effet, il est question, grâce aux données que nous sommes allés collecter de faire ressortir certaines caractéristiques propres au phénomène que nous expertisons (Thouin, 2014). La méthodologie mixte pour laquelle nous avons opté dans le cadre de ce travail de recherche et que nous avons présentée dans ce chapitre implique un traitement à la fois quantitatif (3.6.1) et qualitatif (3.6.2) des données que nous avons collectées.

3.6.1. Traitement quantitatif des données pour la grille d'observation

Nous organiserons cette sous-section en expliquant comment nous avons traité les données collectées pour, tout d'abord, calculer le temps accordé à la langue dans chacun des cours (3.6.1.1), puis pour voir les éléments langagiers visés lors des occurrences d'attention à la langue dans chacun des cours observés (3.6.1.2).

3.6.1.1. Le temps accordé à la langue

Les données que nous avons utilisées pour le traitement quantitatif sont les données recueillies lors de la phase d'observation. Cette phase s'est déroulée sur une période d'environ un mois. Au total, les deux participantes ont été observées dans le cadre de quatre de leurs cours respectifs. Cependant, la première observation pour chacune des deux enseignantes n'a pas donné lieu à une collecte de données. Il s'agissait, en effet, de laisser du temps aux deux enseignantes ainsi qu'à leurs étudiants respectifs de s'habituer à notre présence dans la classe. La véritable collecte de données s'est donc déroulée sur un total de trois cours qui duraient tous environ trois heures. Pour chacun

de ces cours, des enregistrements audios ont eu lieu et nous collections nos données en direct au moyen de la grille d'observation COLT en cochant différentes catégories de la grille en fonction de ce qui se passait pendant le cours. À la fin des trois cours de la phase d'observation, nous avons utilisé les enregistrements audios réalisés en classe. Ces enregistrements audios se sont avérés utiles, car ils nous ont permis de vérifier que nous avions rempli notre grille COLT en direct correctement et de ne passer à côté d'aucune occurrence d'attention à la langue en réécoutant l'ensemble des cours observés plusieurs fois. Les occurrences d'attention à la langue désignent les moments du cours pendant lesquels les enseignantes se concentraient exclusivement sur la forme. Ces moments d'attention à la langue se distinguent des autres moments du cours, car ils marquent une pause dans le déroulement du cours. Lors de ces moments, il n'était effectivement plus question pour l'enseignante de poursuivre son cours en donnant du contenu académique. Il s'agissait plutôt de faire une parenthèse pour donner des précisions ou des explications supplémentaires, ou encore pour fournir d'autres exemples illustrant un ou plusieurs aspect(s) lié(s) à la forme. Ainsi, nous avons comptabilisé comme une forme d'attention à la langue l'énoncé suivant :

“The word knee. If you look at what that starts with, it's an *n* it's not a *k*. Think of other words in English: knight, know, knowledge. This *kn* cluster, this is actually from German. In English, we borrowed that cluster, but we don't ever pronounce the *k*.”

Ce second énoncé n'a, en revanche, pas été considéré comme une forme d'attention à la langue, car il s'agit simplement du déroulement du cours et l'attention que porte l'enseignante sur cet aspect de la langue fait partie du sujet de la leçon planifiée:

“With consonant... Because we are talking about where the air is obstructed, where there is closure, it's pretty easy to pinpoint where in the mouth is this consonant produced.”

Il est important de comprendre qu'une occurrence ne correspond pas systématiquement à une attention de l'enseignante sur un élément langagier précis. En effet, la nature des

cours que nous avons observés a fait en sorte qu'au cours de certaines occurrences, l'attention de l'enseignante pouvait porter sur plusieurs éléments langagiers en même temps (p. ex : vocabulaire et syntaxe). Nous n'avons donc pas catégorisé les occurrences d'attention à la langue de la part des enseignantes en épisodes abordant chacun un élément langagier, mais plutôt en moments délimités dans le temps au cours desquels l'attention de l'enseignante était portée sur la langue. La durée de chacun de ces moments était calculée en regardant le temps exact de début et de fin. À la fin de chaque cours, les durées de l'ensemble des occurrences d'attention à la langue ont été additionnées pour finalement obtenir le temps d'attention, à la seconde près, de chacun des cours observés. La catégorie de la grille COLT qui nous a permis de relever lorsque l'attention de l'enseignante était portée sur la langue est la douzième catégorie de la grille COLT : la catégorie 'forme'. Cette catégorie se retrouve sous l'onglet 'langue', lui-même sous l'onglet 'contenu'. Ces données nous ont permis, pour chacun des trois cours des deux enseignantes, les informations suivantes : la durée totale, sans compter les temps de pause, de l'ensemble des cours, le temps d'attention à la langue, le nombre d'occurrences d'attention à la langue et enfin le pourcentage d'attention à la langue dans chacun des cours observés.

3.6.1.2. Éléments langagiers visés lors de l'attention à la langue

Après avoir compilé les durées des différentes occurrences d'attention à la langue dans l'ensemble des cours observés, nous nous sommes intéressés aux éléments langagiers visés lorsque l'attention des deux enseignantes se portait sur la langue. Là encore, les enregistrements audios se sont avérés particulièrement utiles. Pour chacune des occurrences repérées préalablement, nous avons pris soin de réécouter les différents passages des différents enregistrements et de répertorier dans six tableaux (trois pour chacune des enseignantes) les élément(s) langagier(s) visé(s) lorsque les enseignantes

portaient attention à la langue (p. ex : vocabulaire, prononciation, syntaxe, etc.). Ces tableaux sont présentés et expliqués dans le chapitre suivant (Chapitre IV : Résultats).

Pour résumer, le traitement quantitatif des données collectées lors de la phase d'observation permet, d'une part, de voir dans quelle mesure une place est faite à la langue dans ces deux cours de contenu en relevant le nombre d'occurrences d'attention portée à la langue et, d'autre part, de voir dans quels types de contextes les enseignants portent plus attention à langue et sur quels éléments langagiers leur attention se porte.

3.6.2. Traitement qualitatif des données des entretiens

Les données que nous avons utilisées dans le cadre du traitement qualitatif ont été recueillies lors des entrevues semi-dirigées. Ces entrevues ont été menées de façon individuelle avec chacune des deux enseignantes. Chacune des deux entrevues a duré un peu moins d'une demi-heure et a également été enregistrée numériquement (audio uniquement, comme pour les observations en classe). À la fin des deux entrevues, nous nous sommes employés à mettre par écrit l'intégralité des propos des deux entrevues. Une fois les deux transcriptions terminées, nous avons pu procéder à notre analyse des données.

Nous avons ainsi procédé à une analyse verticale en relisant les deux transcriptions, puis en repérant et en surlignant les passages les plus pertinents en relation avec notre seconde question de recherche. Dans un second temps, les différents passages retenus ont été classés par thèmes. Il s'agit là d'une analyse transversale qui a aidé à valider les thèmes identifiés. Chacun des thèmes dégagés de notre analyse a été créé grâce au repérage de mots-clés ou d'idées qui se répétaient dans le discours des deux enseignantes dont les entrevues se sont déroulées de façon individuelle.

Notre premier thème, le niveau de langue élevé des étudiants, a été établi en remarquant certains propos récurrents tels que « their language level is fairly high » ou encore « they are already very proficient in English ».

Notre deuxième thème, les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants, a été créé après avoir relevé la répétition de propos tels que « they should be able to understand most of the theoretical concepts behind vocabulary acquisition ». D'ailleurs, notre second thème est également présent dans l'étude d'Airey (2012).

Notre troisième thème cible précisément la façon dont nos participantes perçoivent leur rôle d'enseignante. Ce thème a été dégagé en constatant que les enseignantes n'abordaient pas leur rôle de la même façon grâce à des propos tels que « but I don't teach language », « it's kind of a dual purpose course » ou encore « I'd like to say content, but I think it ends up being language ».

Finalement, notre dernier thème, la responsabilité partagée, est venu de plusieurs commentaires sur le fait de corriger les erreurs de leurs étudiants dans certains cas uniquement tels que « I think it is my responsibility to an extent if, depending on the severity of it, it impedes my understanding ».

Il est important de noter que l'ensemble des propos retranscrits n'étaient pas pertinents dans leur intégralité pour notre recherche. De ce fait, nous n'avons analysé que certains extraits de nos deux entrevues illustrant les perceptions des enseignants vis-à-vis du fait d'intégrer, ou non, la langue dans le cadre de leurs cours. Aussi, dans le guide que nous avons présenté plus tôt dans ce chapitre, les questions relatives au sujet de notre étude étaient également regroupées sous différents thèmes, quatre pour être précis : planification et objectifs, rétroaction à l'oral, rétroaction à l'écrit et perceptions. Précisons que ces quatre thèmes que nous venons de mentionner et qui regroupent les questions posées aux deux participantes lors des phases d'entrevues sont différents des quatre thèmes issus du traitement qualitatif des données récoltées. En effet, les thèmes

du guide d'entrevue avaient pour but d'organiser les différentes questions et à poser aux deux enseignantes et leur enchaînement lors des entrevues semi-dirigées. L'objectif de ces questions était donc d'orienter subtilement la réflexion des enseignantes quant à leurs pratiques pédagogiques vis-à-vis de l'enseignement de la langue dans leurs cours. En revanche, les thèmes que nous avons dégagés de notre analyse ont émergé des réponses qui ont été données par les participants, et regroupent en fin de compte les perceptions des deux enseignantes quant au fait d'intégrer, ou non, la langue dans le cadre de leur cours. Ils sont également au nombre de quatre : : le niveau de langue des étudiants (1), les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants (2), l'identité de l'enseignante (3) et une responsabilité partagée (4). Ces thèmes-là vous seront présentés plus en détail dans le chapitre suivant.

Pour résumer, le traitement qualitatif des données collectées lors des entrevues semi-dirigées permet de lever le voile quant à certaines des perceptions des enseignantes vis-à-vis de l'intégration linguistique dans le cadre de leurs cours. Il est ici question d'aller chercher les raisons qui expliquent, ou peuvent expliquer, en partie les choix pédagogiques des enseignantes en ce qui concerne l'attention portée à la langue et celle portée au contenu.

CHAPITRE IV : RÉSULTATS

Dans le cadre de ce travail de recherche, deux questions ont été posées. L'objectif de la première était de voir la place qu'occupait l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique donné en anglais langue seconde par un professeur formé pour enseigner une langue seconde et un contenu académique. La deuxième question visait, quant à elle, à identifier les perceptions de ces mêmes enseignants quant à l'intégration de la langue dans le cadre de leur cours. Une méthodologie mixte a été mise en place pour répondre à chacune de ces questions de recherche. Dans ce chapitre, nous vous présenterons les résultats obtenus à la suite de l'analyse des données que nous avons recueillies dans le cadre de nos observations et des entrevues semi-dirigées. Nous vous présenterons ainsi dans une première section le portrait général des deux classes dans lesquelles nous avons mené nos observations (4.1), puis les résultats en lien avec notre première question de recherche (4.2) et enfin les résultats en lien avec notre deuxième question de recherche (4.3).

4.1. Portrait général des classes

Dans cette première section, nous décrirons l'orientation pédagogique dans les cours de Barbara (4.1.1) et de Caroline (4.1.2). Il est à noter que les informations relatives portrait général des classes ont été collectées au moyen de la grille COLT mise au point par Spada et Fröhlich (1995). Les trois catégories de la grille COLT que nous avons utilisées pour décrire l'orientation pédagogique des classes sont les suivantes : l'organisation des participants, le contrôle du contenu et les compétences langagières mobilisées. L'organisation des participants fait référence à la façon dont les étudiants sont organisés. Les étudiants peuvent ainsi être organisés de trois façons : en classe, en

groupes ou individuellement. Le contrôle du contenu désigne la personne qui choisit le sujet ou l'activité au centre de l'instruction et la catégorie des compétences langagières mobilisées permet d'identifier les compétences des étudiants mobilisées par l'activité proposée (compréhension orale / écrite et expression orale / écrite) (Spada et Fröhlich, 1995).

4.1.1. Orientation pédagogique dans le cours de Barbara

Dans le cadre des trois cours pendant lesquels nous avons pu observer Barbara, nous avons constaté que ses classes étaient exclusivement centrées autour de l'enseignante. En effet, la totalité des activités faites en cours était déterminée par l'enseignante et c'est également elle qui dirigeait ces activités et qui interagissait avec les étudiants organisés la plupart du temps en classe entière. En outre, nous avons également pu remarquer que la compétence langagière des étudiants la plus mobilisée dans le cadre de ces cours était l'écoute, soit la compréhension orale.

4.1.2. Orientation pédagogique dans le cours de Caroline

Dans le cadre des trois cours pendant lesquels nous avons pu observer Caroline, nous avons constaté que ses classes étaient principalement centrées autour de l'enseignante, mais pas entièrement. En effet, cette dernière était responsable de la sélection d'une grande partie des activités à faire en classe et la compétence langagière des étudiants la plus mobilisée dans le cadre de ses cours était, comme dans les cours de Barbara, l'écoute. En revanche, Caroline a également délégué le choix d'une partie des activités à faire en cours en demandant aux étudiants, à partir de la deuxième journée d'observation, de préparer des activités en relation avec les différents concepts et théories d'acquisition du vocabulaire. Au niveau de l'organisation, il convient de remarquer que les étudiants étaient souvent organisés en classe entière et que

l'enseignante dirigeait la majeure partie des activités faites en classe. Cependant, les étudiants étaient parfois réorganisés en plus petits groupes et chacun de ces groupes pouvait, selon l'activité proposée, travailler sur une même tâche ou avoir des tâches différentes.

4.2. L'attention portée sur la langue dans le cadre des deux cours de contenu

Pour répondre à la première question de recherche, une méthodologie quantitative a été mise en place. Une phase d'observation des participantes dans le cadre de leurs classes était au cœur de cette méthodologie. Au cours de cette phase, nous avons observé trois classes pour chacune des deux enseignantes à raison d'un cours de trois heures par semaine. L'ensemble des classes dans lesquelles les observations ont eu lieu ont été enregistrées numériquement. Au total, nous avons cumulé 12 heures et 35 minutes d'enregistrements audio. Grâce à la grille d'observation COLT, nous avons pu calculer le pourcentage de temps d'attention à la langue dans l'ensemble des cours dans lesquels des observations ont été menées ainsi que le nombre d'occurrences d'attention à la langue, c'est-à-dire le nombre d'épisodes, ou de moments, au cours desquels l'attention de l'enseignant portait sur la forme. Lors de ces moments, la catégorie *form* de la grille d'observation COLT était marquée d'une croix. Ces épisodes pouvaient durer entre quelques secondes pour les plus courts et quelques minutes pour les plus longs. Au cours d'une occurrence d'attention à la forme, l'attention de l'enseignante pouvait porter sur plusieurs éléments langagiers à la fois (p. ex : vocabulaire et prononciation). En effet, dans le cadre de notre étude un épisode d'attention à la langue ne désigne pas une attention portée sur un élément langagier en particulier, mais plutôt un certain laps de temps au cours duquel l'attention de l'enseignante pouvait porter sur plusieurs éléments langagiers à la fois. (voir Tableau 1).

Tableau 1. Récapitulatif des observations : durée totale des cours observés, durée et nombre d'occurrences et pourcentages d'attention à la langue.

	Cours de Barbara				Cours de Caroline			
	Durée totale du cours (Minutes)	Durée d'attention à la langue (Minutes)	Pourcentage de temps d'attention à la langue	Nombre d'occurrences d'attention à la langue	Durée totale du cours (Minutes)	Durée d'attention à la langue (Minutes)	Pourcentage de temps d'attention à la langue	Nombre d'occurrences d'attention à la langue
Cours 1	161	6.5	4.04%	9	155	9.35	6.18%	6
Cours 2	156	9.88	6.33%	9	160	0.13	0.08%	1
Cours 3	150	4.63	3.08%	5	153	2.36	1.54%	4

Les données présentées dans le Tableau 1 nous permettent de constater qu'en règle générale, l'attention portée à la langue dans le cadre de ces deux cours de contenu académique reste relativement faible. En effet, sur un total de trois cours observés le pourcentage du cours où l'attention de l'enseignante était portée sur la forme, et non sur le contenu académique, varie entre 3.3% et 6.1% dans le cours de Barbara, et entre 0.5% et 6.1% dans le cours de Caroline. Il nous est également permis d'avancer, aux vues des résultats présentés dans le tableau 1, que l'une des deux enseignantes observées semble porter un peu plus facilement son attention sur la langue dans le cadre de son cours. Le nombre d'occurrences d'attention à la langue plus faible dans les cours de Caroline que dans ceux de Barbara confirme également ce constat.

Après avoir calculé les différents pourcentages d'attention à la langue dans le cadre de ces six cours, nous nous sommes intéressés aux éléments langagiers précis sur lesquels portaient les occurrences en question. Ces informations sont comprises dans les tableaux 2, 3 et 4 pour les cours de Barbara et dans les tableaux 5, 6 et 7 pour le cours de Caroline.

Tableau 2. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le premier cours de Barbara.

	Occurrence	Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	"Some problematic sounds. Definitely problematic was that <i>-er</i> ending. Remember, in an unstressed syllable it's not two sounds. You're not looking at a double sound, it's one sound."	15 s.	Prononciation
#2	"The word knee. If you look at what that starts with, it's an <i>n</i> it's not a <i>k</i> . Think of other words in English: knight, know, knowledge. This <i>kn</i> cluster, this is actually from German. In English, we borrowed that cluster, but we don't ever pronounce the <i>k</i> ."	1 m 16 s	Prononciation
#3	"How do you pronounce this word? (montre le mot pneumonia au tableau). Pneumonia (ne prononce pas le <i>p</i>). It's not pneumonia (prononce le <i>p</i>). So, a lot of people said it is that voiceless bilabial stop, the <i>p</i> ... It's an <i>n</i> as well!"	19 s	Prononciation
#4	- Étudiante: "Yeah, but pneumonia was actually harder, because pneumonie (prononce le <i>p</i>) exists in French." - Enseignante: "Ah! It's like our psychology (ne prononce pas le <i>p</i>). You guys say psychologie (prononce le <i>p</i>). There are certain consonant clusters that you never see in certain languages. We kind of get rid of this <i>p</i>. It's silent."	33 s	Transcription phonétique + prononciation
#5	"Remember those <i>e</i> on the end of words. They're not sound, they're silent. Even as English kids, we're taught that at a young age. I can remember there would always be little pictures in English phonics class with little silent marks on them."	27 s	Prononciation
#6	L'enseignante fait un commentaire suite à "See? There's no <i>r</i> because it's British, so it's /mɛə/."	3 s	Prononciation
#7	- Étudiant: "How would we write center in phonetics?" - Enseignante: "I think I'd put a <i>t</i>, but you could say... I think in rapid speech, sometimes that <i>t</i> is gone. So, you know, that's an option for sure. It's like Toronto (ne prononce pas le deuxième <i>t</i>), you get rid of the <i>t</i>."	1 m 16 s	Transcription phonétique
#8	L'enseignante corrige la prononciation d'un étudiant sur les mots suivants: Aisle /aɪ/ et scowl /skaʊl/	6 s	Prononciation
#9	"We talked about <i>-ed</i> and <i>-s</i> or <i>-es</i> . At the end of a word, <i>-ed</i> can sound like a <i>t</i> , can sound like a <i>d</i> or sound like /ɪd/. We got our three different sounds: <u>kiss</u> <i>ed</i> , <u>grab</u> <i>bed</i> , <u>paint</u> <i>ed</i> . Same thing can be said with <i>-s</i> : <u>cat</u> <i>s</i> , <u>dog</u> <i>s</i> , <u>kiss</u> <i>es</i> ."	2 m 15 s	Prononciation

Tableau 3. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le deuxième cours de Barbara.

Occurrence		Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	- Enseignante: "Hello! How is everybody?" - Étudiante: "Dying slowly." - Enseignante: "Dying? Slowly? That's dramatic. Why?" - Étudiante: "Miss of sleep!" - Enseignante: "Ok. Lack of sleep! Ok."	3 s	Vocabulaire
#2	"Subpoena. It's not subpoena (prononce le <i>b</i>), there's no <i>b</i> sound."	26 s	Prononciation
#3	"These two words. They look very similar, but they're quite different in their pronunciation. The first one is personnel (/ˌpɜːsəˈnel/) and personnel are people who work for a company, and the second one is something that kind of means something that's important to you or that is unique to you, it's very personal (/ˈpɜːsənəl/)."	58 s	Vocabulaire + prononciation
#4	"Often (ne prononce pas le <i>t</i>), especially in rapid speech, that <i>t</i> is gone. Even if I say it carefully. Really common ones that francophones have a tough time with because your words look very much like ours... We don't say cho-co-late (distingue les trois syllabes), we say chocolate (ne prononce pas le deuxième <i>o</i>). We don't say Wednesday (distingue les trois syllabes), we say Wednesday (ne prononce pas le <i>d</i> , ni le deuxième <i>e</i>). And there's lots of examples with this" (comfortable, vegetable, Toronto, Laboratory, etc.)	2 m 34 s	Prononciation
#5	Remarques de l'enseignante suite à une liste de phrases lues par une étudiante. Exemple: "You wouldn't say I got up (<i>t</i> sound). You say I got up (<i>d</i> sound)."	5 m	Prononciation
#6	"Technique, two syllables, stress on the second : <u>technique</u> ." (Accentue la deuxième syllabe)	10 s	Prononciation
#7	"Financial, three syllables. <u>Fin</u> ancial, you don't say <u>Fin</u> ancial. <u>Fin</u> ancial." (Accentue la deuxième syllabe).	6 s	Prononciation
#8	"Influential. <u>Influ</u> ential." (Accentue la troisième syllabe).	10 s	Prononciation
#9	"I didn't think of it until these girls asked me... Finance is actually a heteronym. So, for a noun stress is on the first syllable, but as a verb stress is on the second syllable."	25 s	Prononciation

Tableau 4. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le troisième cours de Barbara.

	Occurrence	Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	"Discriminatory. Some people put that it is 5 syllables. Quite a few people did it and I was thinking about it. That's another thing my grandmother would say, because she would say discriminatory (ne prononce pas le o). In British dialect, when there is a <i>-tory</i> , she would kind of merge it so that's kind of deletion, but certainly not in our dialect. So, this stays at 6 syllables, stress is on the second syllable."	30 s	Prononciation
#2	"I think we talked about how we take systems and glue it on. So, for me when I see this (écrit au tableau <i>ils parlent</i> et désigne du doigt la terminaison en <i>-ent</i>), I see <i>ils parlent</i> (prononce / parlâ/). It's tough for me because my English system says pronounce every little ending that you see, and yours says pronounce nothing at the end, basically. For me it's tough to break that pattern, because it's my system. My system says you see it, pronounce it."	1 m 15 s	Prononciation
#3	- Étudiante: "In the same way, it's really hard for French people to pronounce words that there are in English like for example know and knowledge... The k." - Enseignante: "Of course! The worst that we have is the <i>-ght</i> ending... I admit it. How many words do we have that end with <i>-ght</i>? And it's nothing, you don't pronounce it."	57 s	Prononciation
#4	"Linking between words. Keep__it, leave__it. (prononce en faisant la liaison). These are kind of liaisons, which you have in French as well. It's easier when we speak. It's really natural. It's great for natural communication. We generally don't get taught that. I certainly didn't as a child."	46 s	Prononciation
#5	"In Hawaiian language, they cannot have consonant clusters. And they cannot have an <i>r</i> . <i>R</i> turns into an <i>l</i> . So, a word like merry goes to /'melu/"	1 m 10 s	Prononciation

Tableau 5. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le premier cours de Caroline.

Occurrence		Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	- Enseignante: "What is the label for this word in English?" - Étudiants: "House!" - Enseignante: "House! I know that. I know that maison and house are the same thing, right? Or very similar." - Étudiante: "In French we have maison, but in English we have home and house, which is different but in French we just say maison..." - Enseignante: "Yeah. But then, you would have a problem here. It's a little bit tricky. If I'm just talking about maison, the construction, that would be perfect. But then if I try to get into all the meanings of that word and translate into English I'm going to get to this problem."	1 m	Vocabulaire
#2	- Enseignante: "If I say the word librairie and if I say the word library. What is the difference between a librairie and a library?" - Étudiante: "Well, one place you buy the books and the other one you borrow the books." - Enseignante: "But you still have books, right? So, it's not that different in terms of meaning, but it's a little bit different. It's not a complete opposite because we are still talking about books, it's just that what you do there is different. This is what we call a false friend."	3 m	Vocabulaire
#3	- Étudiant: "What do you mean by <i>articulatory loop</i>?" - Enseignante: "Oh, this is a psychology term. It's basically a short term memory. It's when you're able to remember a short string of words and repeat it over and over again."	50 s	Vocabulaire
#4	- Enseignante: "We usually learn words better that we like or if we hate them. Do you have a word you really like in a language even if you don't use it but you never forget the word?" - Étudiante: "antidisestablishmentarianism" - Enseignante: "What is that? Oh gosh!"	30 s	Vocabulaire
#5	- Enseignante: "What is put? What is put down? What is the difference between make and do? Thin and skinny?"	2 m 15 s	Vocabulaire
#6	- Enseignante: "In terms of language here, what is she using? When she says pants, what type of pants is she talking about? While the other one was calling everything red Santa Claus, this one is talking about pants. So, she's being very specific about it. What about the discourse? How does she connect her speech? Do you see anything about the way she connects her speech?" - Étudiants: "She's using conjunctions." - Enseignante: "Yes, she's using conjunctions here. She's connecting her speech with because and so, etc. So, there is some logical connection here in her speech. It's very sophisticated."	2 m	Vocabulaire et syntaxe

Tableau 6. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le deuxième cours de Caroline.

Occurrence		Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	"In this class, we keep talking about corpus or corpora. Corpora is actually the plural of corpus."	8 s	Vocabulaire

Tableau 7. Description des occurrences d'attention portée à la langue dans le troisième cours de Caroline.

Occurrence		Durée de l'occurrence	Élément langagier
#1	- Enseignante: "What is a gloss for you in a book? What is the meaning of gloss?" - Étudiante: "Isn't it like a glossary that is explaining the most important words but, like, simply?" - Enseignante: "Yeah. Gloss is an explanation. When we use the word gloss for vocabulary, it's usually a very short and simple explanation."	1 m 6 s	Vocabulaire
#2	- Enseignante: "Things like the word school. The s c, do you know where it comes from? It comes from école. It comes from é c in French. It is a change of spelling that happens with the language, but if you go to the origins of the language, this is where it comes from."	29 s	Vocabulaire
#3	- Enseignante: "Busted? What is busted in this case? Not true. Proved not true. Plausible! What is plausible in this case? Possible... but not perfect."	35 s	Vocabulaire
#4	- Étudiant: "What do you mean by different options?" - Teacher: "Explanations. Different options to explain the word, right?"	12 s	Vocabulaire

De façon générale, les tableaux 2 à 7 nous indiquent que lorsque l'attention de l'enseignante porte effectivement sur la langue, il y a très souvent un lien avec le contenu académique du cours. En effet, dans le cours de Barbara, sur l'enseignement de la prononciation, un grand nombre des interventions de cette dernière sur la langue avait un lien avec la prononciation ou avec la transcription phonétique. De la même façon, dans le cours de Caroline sur l'enseignement du vocabulaire, la majorité des interventions de l'enseignante portait sur le sens des mots, sur l'existence de plusieurs significations pour un même mot ou encore sur la difficulté de définir certains mots en fonction du contexte. En outre, nous ajoutons que toutes les interventions des enseignantes sur la langue étaient faites en réaction à une intervention, un commentaire ou encore une question de la part d'un(e) étudiant(e).

4.3. Les perceptions des enseignantes quant à l'intégration linguistique

Les entrevues semi-dirigées ont été menées avec les deux participantes, mais de façon individuelle. À la suite de ces entrevues, et grâce à des enregistrements audio, des transcriptions des deux entrevues ont été réalisées. L'analyse de ces entrevues nous a permis d'identifier quatre thèmes qui correspondent aux perceptions des enseignantes vis-à-vis de l'attention à la forme dans leurs cours. Ces quatre thèmes sont : le niveau de langue des étudiants (4.3.1), les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants (4.3.2), l'identité de l'enseignante (4.3.3) et une responsabilité partagée (4.3.4). Ces thèmes correspondent en fait aux perceptions des deux enseignantes quant à leur façon de porter attention à la langue dans leurs cours.

4.3.1. Le niveau de langue des étudiants

Dès le début de leur entrevue respective, les deux enseignantes ont fait ressortir l'idée selon laquelle leurs étudiants avaient un niveau de compétence élevé en anglais langue seconde. Pour ces deux enseignantes, il est évident que le niveau de leurs étudiants en anglais leur permet de mettre majoritairement, voire même complètement, l'accent sur les objectifs liés au contenu académique, réduisant donc de façon conséquente leur attention sur les objectifs liés au contenu linguistique.

- Question du chercheur: "When thinking about each lessons' aims, do you focus on academic content or language content? Or both?"
- Réponse de Barbara: "Definitely the majority academic, because their language level is fairly high".
- Réponse de Caroline: "Only focus on content. I don't focus on language because I assume students are already very proficient in English".

Malgré la nette prédominance des objectifs scolaires, par rapport aux objectifs linguistiques, dans les cours dans lesquels les observations ont eu lieu, l'une des enseignantes reste consciente du fait que ses étudiants ne sont pas des locuteurs natifs et que des difficultés liées à la langue pourraient toutefois survenir pendant le cours.

- Question du chercheur: "What are the potential challenges related to designing lessons with language and content objectives?"

- Réponse de Barbara: "Because it is so content-driven, sometimes I forget that there could be a language difficulty. As you saw, it is a very content rich course, especially the first half, so sometimes I think I need to pay more attention to the fact that there could be potential language issues. (...) So, I think that, mostly in terms of my own explanations, if there is words I use that are complex perhaps, because the content itself

is very new to them, if my explanation is complex, then the complexity of the content combined with the potential complexity of my language could cause problems for them.”

4.3.2. Les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants

Étant donné le niveau élevé des étudiants en anglais, les deux enseignantes s'accordaient à dire que leurs étudiants devaient être tout à fait capables de comprendre le contenu transmis dans leurs cours, mais également de s'exprimer, de poser des questions ou encore de répondre à des questions liées audit contenu.

- Question du chercheur: “What are your expectations towards your students in terms of their ability to understand the content of your class / to express themselves / to ask or to answer questions considering English is not their mother tongue?”

- Réponse de Barbara: “My hope for them is that they're able to understand and kind of keep up with my explanations, my pace of speech, I guess my level of English because it is pretty natural. (...) My goal is for them to be able to express themselves to a certain extent. (...) I guess it's more: “Are they able keep up with my questions?”, and then the reciprocal end of it is being able to ask them as well”

- Réponse de Caroline: “100%.”

Il est cependant possible de constater que, malgré le niveau élevé en anglais des étudiants, l'une des deux participantes semble toujours prendre en compte le fait que ces étudiants ne sont pas des locuteurs natifs de l'anglais et reste attentive à la langue dans le cadre de son cours.

- Réponse de Barbara: “(...) I try not to, and it doesn't always work, but I try not to use a lot of idioms because idioms... You can still have a pretty high level of language and not understand what it means to, you know, bring home the bacon.”

4.3.3. L'identité de l'enseignante

L'identité de l'enseignante est un thème qui permet de voir de façon un peu plus claire les différences de points de vue entre les deux enseignantes. Les entrevues ont en effet fait ressortir des distinctions entre les deux enseignantes dans leurs façons de concevoir la dualité langue / contenu de leur cours et de se placer par rapport à leur rôle d'enseignante.

- Question du chercheur: "Would you say that you consider yourself to be a content teacher or a language teacher?"
- Réponse de Caroline: "Content. Well, I'm both, but in this class I'm a content teacher. For sure!"
- Réponse de Barbara: "For this course I'd say it's more about content but the content is language. It's all about content, but if you're teaching it to second language speakers you can't help but actually kind of teach them. So, it's kind of a dual-purpose course."

Barbara reconnaît ici que la limite entre le contenu académique et le contenu linguistique dans ce cours d'enseignement de la prononciation à des locuteurs non natifs de l'anglais est parfois mince et que les deux contenus tendent à s'entremêler. La démarcation entre le contenu académique et le contenu linguistique peut donc être difficile à saisir dans le cadre de ces cours.

Bien qu'elle reconnaisse que, dans le cadre de son cours, la priorité est donnée à la compréhension et à la maîtrise du contenu académique, Barbara reconnaît la dualité de son cours dans lequel une partie de son attention est dirigée sur la langue en tant que telle.

- Barbara: "The goal is definitely academic. Predominantly it is what the focus of the course is. But of course, it is about language, so it's kind of mixed I guess."

À l'inverse, Caroline se considère, dans le cadre de son cours d'enseignement du vocabulaire, comme un professeur de contenu académique uniquement. Bien qu'elle ait une formation en enseignement des langues, son rôle dans le cadre de ce cours n'inclut tout simplement pas l'enseignement de la langue.

- Caroline: "But I don't teach language..."
- Question du chercheur: "Have you ever thought of your class as a second language classroom?"
- Caroline: "No. Absolutely not."

Il y a ici une nette distinction à faire entre ces deux enseignantes. Si les deux se considèrent avant tout, dans le cadre de ces deux cours, comme professeures d'un contenu académique, il est important de rappeler que Caroline s'arrête effectivement à cette fonction précise. Barbara voit les choses différemment et considère qu'il y a une proximité entre le contenu académique qu'elle enseigne et la langue. Elle reconnaît donc par extension la dualité du cours qu'elle donne et la place que peut occuper l'enseignement de la langue dans son cours et l'attention qu'elle peut y porter.

- Barbara: "I think they're so intertwined, so whether you, you meaning anybody or me, whether you address it every time I think you can't separate teacher training and the fact that they're second language learners."

4.3.4. Une responsabilité partagée

Si les deux enseignantes ne partagent pas complètement le même point de vue vis-à-vis de leur rôle et de la place de l'enseignement de la langue dans leurs cours respectifs, elles s'accordent cependant à dire qu'il est de leur responsabilité de corriger les erreurs de leurs étudiants lorsque ces derniers font des erreurs linguistiques qui créent un bris de communication et portent atteinte à la compréhension du message ou qui ont tendance à se répéter.

- Barbara: "I think it is my responsibility to an extent if, depending on the severity of it, it impedes my understanding I have to say something because again that is going to filter to their students. "

- Caroline: "If it's something that I cannot understand, I think they're going to notice. Just my face, I mean you have this type of feedback, just your reaction... I think they know their language abilities pretty well."

En cas de bris de communication, différentes stratégies sont adoptées. Barbara favorise, par exemple, des techniques de rétroaction telles que la répétition ou la reformulation, alors que Caroline se fie plus au jugement de ses étudiants qui vont comprendre d'eux-mêmes, étant donné leur niveau avancé en anglais, qu'ils ont commis une erreur quand c'est effectivement le cas. Dans tous les cas, les deux enseignantes s'accordent à dire qu'il n'est pas bon d'arrêter un étudiant en plein milieu d'une phrase, car le but est d'encourager l'aisance à l'oral.

- Caroline: "I think it wouldn't be correct to stop them because our aim is fluency, right? They have to give me the message."
- Barbara: "I don't think I would stop them in the middle of a sentence. (...) I guess I would try to find new strategies, like recasting or reformulating."

La responsabilité des enseignantes vis-à-vis de la correction des erreurs semble en revanche plus limitée lorsqu'il est question d'erreurs qui n'entravent pas la compréhension du message. Les deux enseignantes semblent en effet faire preuve d'une certaine retenue par peur de se montrer peut-être irrespectueuses par rapport aux parcours et aux connaissances déjà acquises de leurs étudiants.

- Barbara: "They're here to be teachers, they're still students, and so to me it's a balance. I don't want to treat them like kids, you know, because they're in this course and they are looking to kind of start their professional career, so I want to respect that, treat them like future teachers and so not focus too much on it, but find other ways to maybe do it (=correct language errors)."

- Caroline: "I'm not trying to correct them for accuracy. And I think if I start correcting them, I think... I don't know. I'm not gonna be behaving as a... I mean I respect their knowledge, I think it would be a little bit disrespectful to be saying that you do not speak the language well."

En guise de conclusion pour ce quatrième chapitre, nous synthétiserons ici nos résultats. Le but de notre première question de recherche était de voir dans quelle mesure des enseignantes ayant une formation en enseignement des langues et d'un contenu académique pouvaient porter attention à la langue dans le cadre de leur cours de contenu académique donné en anglais langue seconde. Les données collectées nous ont permis de constater qu'en général l'attention portée sur la langue par les enseignantes reste faible. En effet, le pourcentage de temps d'attention à la langue était compris entre 3.08% et 6.33% dans le cours de Barbara et entre 0.08% et 6.18% dans le cours de Caroline. En outre, lorsque l'attention des enseignantes porte effectivement sur la langue, il y a bien souvent un lien avec le contenu académique du cours, soit la prononciation pour le cours de Barbara et le vocabulaire pour le cours de Caroline. Enfin, ces interventions des enseignantes sur la langue arrivent presque toujours en réaction à un commentaire ou une question de la part d'un(e) étudiant(e). Ces interventions ne semblent donc pas être planifiées par les enseignantes et les entrevues que nous avons menées nous ont d'ailleurs permis de confirmer cette information. Pour ce qui est de notre seconde question de recherche, celle-ci visait à identifier les perceptions des mêmes enseignantes vis-à-vis de l'intégration de la langue dans le cadre de leurs cours respectifs de contenu académique. Les données collectées lors d'entrevues semi-dirigées nous ont permis de dégager un total de quatre thèmes illustrant ces perceptions : le niveau de langue élevé des étudiants, les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu par les étudiants, l'identité de l'enseignante ainsi qu'une responsabilité partagée par rapport à la correction des erreurs.

CHAPITRE V : DISCUSSION

Notre recherche visait deux objectifs. Le premier était de voir la place que pouvait occuper l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique donné en anglais langue seconde par des enseignantes formées en enseignement des langues et d'un contenu académique. Le deuxième objectif de notre recherche était d'identifier les perceptions de ces mêmes enseignantes quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de leurs cours respectifs. Des observations en classe ainsi que des entrevues semi-dirigées nous ont permis de répondre à ces deux questions de recherche. Nous commencerons ce chapitre en rappelant le contexte dans lequel notre étude a été menée (5.1). Nous discuterons ensuite des résultats en faisant des liens avec certaines études antérieures (5.2) et nous terminerons ce chapitre en présentant les implications de nos résultats (5.3), les limites de notre étude (5.4) ainsi que des pistes de réflexion pour de futures recherches (5.5).

5.1. Rappel du déroulement de notre étude et synthèse de nos résultats

Dans le cadre de notre étude, nous avons mis en place une méthodologie mixte. Nous avons fait le choix d'une telle méthodologie, car cette dernière permet d'avoir une compréhension plus élaborée d'un phénomène donné en combinant les forces des méthodes quantitative et qualitative (Creswell, 2014). Cette méthodologie mixte s'est déroulée en deux étapes. Tout d'abord, des observations en classe ont eu lieu. Chacune des deux participantes a été observée pendant un total de trois cours et chacun de ces cours durait approximativement trois heures. Cette période d'observation s'est déroulée sur une période d'environ un mois. Cette étape correspond à l'aspect quantitatif de notre recherche et devait permettre de faire ressortir le nombre de fois où

l'attention de nos deux participantes était portée à la langue dans le cadre de leurs cours de contenu académique. La deuxième étape de notre étude correspond aux entrevues semi-dirigées menées de façon individuelle avec chacune des deux participantes. Le but de ces entrevues, dont la durée était approximativement de 30 minutes, était de nous aider à identifier les perceptions de nos deux participantes quant à l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de leurs cours. Cette étape correspond à l'aspect qualitatif de notre étude. Nous précisons une nouvelle fois que l'ensemble des observations et des entrevues ont été enregistrées numériquement.

Notre collecte de données s'est déroulée dans le cadre de deux cours distincts faisant partie d'un programme de premier cycle d'une université de la région de Montréal. Pour ce qui est de notre échantillon, il était essentiel que la formation des enseignants participant à notre étude les préparait à enseigner la langue ainsi que le contenu.

Les résultats de notre première question de recherche nous ont permis de constater qu'en dépit de leur formation en enseignement des langues, nos deux participantes ne portaient pas nécessairement attention à la langue de façon soutenue dans le cadre de leurs cours respectifs. En effet, le pourcentage de temps d'attention à la langue dans les cours de Barbara et de Caroline sont respectivement compris entre 3.08% et 6.33% et entre 0.08% et 6.18%. Les résultats de notre première question de recherche nous ont également permis de voir que lorsque l'attention des enseignantes se portait sur la langue, il y avait souvent un lien avec le contenu académique du cours. Autrement dit, la majorité des interventions sur la langue tournaient autour de la prononciation dans le cours de Barbara et du vocabulaire dans le cours de Caroline. Enfin, nous ajoutons que ces interventions sur la langue étaient faites en réaction à un commentaire ou une question soulevée en cours. Cela signifie que les enseignantes ne planifiaient pas leurs interventions sur la langue. Notre deuxième question de recherche, quant à elle, nous a permis de lever le voile sur quatre thèmes reflétant les perceptions de nos deux participantes vis-à-vis de leur façon d'intégrer, ou non, la langue dans leurs cours de contenu académique. Ces quatre thèmes sont : le niveau de langue élevé des étudiants

(1), les attentes élevées des enseignantes par rapport à la maîtrise du contenu académique par les étudiants (2), l'identité des enseignantes (3) et la responsabilité partagée (4).

5.2. Discussion des résultats de nos deux questions de recherche

Dans cette section nous discuterons de nos résultats en tâchant de faire des parallèles avec les connaissances apportées par la recherche jusqu'à présent. Cette section s'articulera autour de deux axes : la discussion des pratiques pédagogiques observées lors de notre collecte de données (5.2.1) et la discussion des perceptions de deux enseignantes vis-à-vis de l'intégration linguistique (5.2.2).

5.2.1. Discussion des pratiques pédagogiques

Dans le cadre de cette étude, nous avons soulevé deux questions de recherche. La première portait sur les pratiques pédagogiques de professeurs donnant un cours de contenu académique dans un programme de premier cycle universitaire en anglais langue seconde. Plus précisément, il était question de voir dans quelle mesure ces derniers portaient attention à la langue dans le cadre de leurs cours. Nous discuterons des pratiques pédagogiques observées lors de nos observations en abordant tout d'abord le temps de classe accordé à la langue (5.2.1.1), puis en nous intéressant aux éléments précis visés par l'enseignant lorsque son attention portait sur la langue et aux contextes dans lesquels son attention portait effectivement sur la langue (5.2.1.2).

5.2.1.1. Le temps de classe accordé à la langue

Les résultats de notre première question de recherche nous ont permis de constater la nette primauté du contenu académique par rapport au contenu linguistique dans le cadre de ces deux cours de contenu donnés en anglais langue seconde. En effet, dans l'ensemble des cours où nous sommes allés faire nos observations, le temps de classe consacré à la langue variait entre 3.08% et 6.33% pour le cours de Barbara et entre 0.08% et 6.18% pour le cours de Caroline. Ces résultats nous montrent aussi que l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu académique est relativement rare. Nous constatons ici qu'une formation en enseignement des langues n'implique pas nécessairement que l'enseignant porte attention à la langue dans son cours.

En ce qui concerne le temps de classe accordé à la langue, les pratiques pédagogiques observées dans le cadre de notre étude sont similaires aux pratiques pédagogiques observées dans le cadre de recherches antérieures. La rareté de l'attention des enseignants vis-à-vis de l'enseignement de la langue dans le cadre d'un cours de contenu donné dans une langue seconde a en effet déjà été illustré par la recherche. En 2012, Costa s'est intéressée à la place accordée à la langue dans le cadre de six cours de premier et de second cycle universitaire en lien avec le domaine des sciences et donnés en anglais langue seconde. La collecte de données a eu lieu dans trois universités italiennes différentes. Dans chacune de ces universités, deux professeurs locuteurs natifs de l'italien étaient observés. Les résultats de l'étude de Costa (2012) montrent, comme dans la nôtre, un manque certain d'attention vis-à-vis de la langue dans les cours avec un total de 76 occurrences d'attention à la langue sur un total de 16 heures et 9 minutes d'observations en cours. Il convient cependant de remarquer que nos occurrences ont été comptabilisées en minutes d'attention portée sur la langue, alors que Costa (2012) a comptabilisé le nombre total d'épisodes d'attention à la langue, sans calculer le temps de chacun de ces épisodes. Au final, les résultats de notre

première question de recherche nous indiquent que nous sommes, comme le disait déjà Costa (2012), « encore loin d'un équilibre entre les objectifs linguistiques et les objectifs académiques » (p.42, traduction libre). Le peu d'attention portée sur la langue nous montre effectivement que le contenu académique est bien souvent considéré comme la priorité du cours, ce qui peut très bien s'expliquer par la nature des cours et des contextes dans lesquels ils sont offerts.

Arias et Izquierdo (2015) se sont également employés à voir la place accordée à la langue dans le cadre de cours de contenu donnés en anglais langue seconde. Leur collecte de données a eu lieu dans le cadre de deux cours universitaires donnés par des locuteurs natifs de l'espagnol ayant une formation en enseignement des langues. Arias et Izquierdo (2015) ont observé l'attention portée à la langue dans le cadre de ces deux cours en comptabilisant le nombre d'épisodes pendant lesquels les deux professeurs ont fait attention à la langue. Si 119 épisodes ont été comptabilisés sur un total de trois cours pour la première participante, seulement 26 épisodes sur un total de quatre cours ont été comptabilisés pour le deuxième participant. Les résultats de notre étude rejoignent en partie ceux de l'étude d'Arias et Izquierdo (2015) dans le sens où les deux études nous ont montré que porter attention au contenu linguistique dans le cadre d'un cours de contenu donné en langue seconde n'est pas quelque chose évident, et ce même quand les enseignants possèdent une formation en enseignement des langues. En outre, si nous regardons le détail des six cours dans lesquels nous avons mené nos observations, nous pouvons constater une certaine irrégularité quant à l'attention portée par nos deux participantes sur le contenu linguistique. En effet, le taux d'attention portée sur la langue passe de 4.04% au premier cours à 6.33% au second cours et à 3.08% au troisième cours dans la classe de Barbara. Dans la classe de Caroline, ce même taux d'attention est de 6.18% au premier cours, puis descend à 0.08% au second cours pour remonter à 1.54% au troisième et dernier cours. Ces pourcentages nous montrent que l'intégration linguistique dans le cadre d'un cours de contenu n'est pas un comportement constant puisque ce comportement se manifestait bien souvent en

réaction à un événement qui se passait dans la classe. Arias et Izquierdo (2015), eux, ont observé que l'attention à la forme dans le cadre de cours de contenu donnés en langue seconde n'était pas un comportement automatique. En effet, si l'un des participants de leur étude semblait arriver à porter attention à la langue dans le cadre de son cours de contenu (119 épisodes en trois cours), l'autre participant le faisait sensiblement moins (26 épisodes en quatre cours). L'attention à la forme semble donc ne pas être un comportement systématique de la part des enseignants, peu importe leur formation en enseignement des langues. De plus, lorsque l'attention de l'enseignant est effectivement portée sur la langue, il ne s'agit ni d'un comportement automatique ni d'un comportement constant de la part de l'enseignant(e).

Finalement, d'autres études, comme celle d'Airey (2012), nous ont montré qu'il était également difficile pour des experts d'un contenu académique de porter attention au contenu linguistique. Dans son étude, le chercheur s'est employé à voir dans quelle mesure dix maîtres de conférences suédois, répartis dans quatre universités suédoises et donnant des cours de physique, accordaient de l'attention à la langue dans leurs cours. Contrairement à notre étude, l'attention à la langue n'a pas été relevée au moyen d'une grille d'observation, mais plutôt au moyen d'entrevues semi-dirigées. Les résultats de son étude indiquent, similairement à notre étude, un manque d'attention à la langue dans le cadre des cours de ces maîtres de conférences qui ne considéraient pas, tout comme nos deux participantes, qu'il était de leur devoir d'aborder les questions relatives à la langue, ni même de corriger les erreurs en anglais de leurs étudiants. Les maîtres de conférences considéraient que leur seule responsabilité était la transmission du contenu académique. Si notre méthode de collecte de données diffère de celle d'Airey (2012), les résultats de nos deux études tendent à indiquer un manque d'attention évident vis-à-vis de la langue dans le cadre de cours de contenu académique à un niveau universitaire. Il est important de préciser que les professeurs dans l'étude d'Airey (2012) sont des experts dans le contenu qu'ils enseignent, tandis que les deux enseignantes ayant participé à notre étude, elles, ont une formation en

enseignement des langues en plus d'avoir une formation dans le contenu qu'elles enseignent. Tout cela nous permet de nous questionner quant à la place ou l'importance de la formation d'un enseignant vis-à-vis de l'attention qu'il ou elle peut porter à la forme dans le cadre d'un cours de contenu donné en langue seconde étant donné que l'attention à la langue ne semble évidente ni pour des experts d'un contenu académique ni pour des professeurs ayant une formation en enseignement des langues. En outre, nous aimerions rappeler que, dans le cadre de notre étude, l'une des deux enseignantes était locutrice native de la langue dans laquelle le cours était enseigné, l'anglais, tandis que l'autre était locutrice native d'une autre langue. Cependant, aucune différence n'a été notée en ce qui concerne l'attention portée à la langue dans le cadre des cours observés. La langue maternelle des enseignantes ne semble donc pas avoir joué de rôle quelconque dans le fait de porter attention ou non à la langue lors de ces cours.

De plus, les cours dans lesquels nous sommes allés faire nos observations se sont également avérés être beaucoup plus centrés sur l'enseignant que sur les étudiants. Cela est lié au fait que ces cours sont plus considérés comme des cours de contenu académique dans lesquels les enseignants se doivent de transmettre un certain nombre de savoirs aux étudiants. Ce format de cours traditionnel peut avoir tendance à réduire le nombre d'interactions entre le professeur et les étudiants ou entre les étudiants et peut également limiter le nombre d'occasions de discuter de façon spontanée en langue seconde. Il nous faut cependant reconnaître que les deux enseignantes que nous avons observées donnaient régulièrement la parole à leurs étudiants et les encourageaient à participer, notamment grâce des exercices de groupes avec des retours en plénière ou encore grâce à des présentations orales en groupes dans l'un des deux cours. L'enseignante, qui gardait le contrôle du déroulement du cours, était alors décentralisée et les étudiants se voyaient attribuer un temps de parole en anglais un peu plus élevé par rapport aux premiers cours observés. Malgré tout, ces cours dans lesquels nous sommes allés faire nos observations sont avant tout considérés comme des cours magistraux et le temps de parole des enseignantes restait donc tout à fait conséquent.

Combiné avec le niveau de compétence élevé en anglais langue seconde des étudiants, nous nous sommes aperçus que les conditions pour pouvoir observer une attention sur la forme dans le cadre d'un cours de contenu académique n'étaient peut-être pas optimales dans ces classes.

Finalement, un élément de notre étude dont il convient de parler ici et que nous retrouvons dans l'étude de Costa (2012) est la difficulté apparente de séparer de façon claire et précise les moments du cours qui concernent strictement le contenu académique et ceux qui concernent strictement le contenu linguistique. Barbara précise elle-même que le contenu et la langue sont effectivement imbriqués l'un dans l'autre : "The content is language". Tout cela est à mettre en relation avec le fait que, dans les cours que nous avons sélectionnés pour notre étude, la limite entre les éléments qui relèvent du contenu académique et ceux qui relèvent du contenu linguistique est particulièrement mince.

5.2.1.2. Éléments langagiers visés lors des occurrences d'attention à la langue

En plus de nous permettre de nous rendre compte de la prédominance du contenu académique sur le contenu linguistique, les résultats de notre première question de recherche nous ont permis de voir que lorsque l'attention de l'enseignante portait sur la langue, il y avait très souvent un lien avec le contenu académique du cours. Autrement dit, les éléments langagiers visés dans le cadre des différentes attentions à la langue avaient souvent un lien avec la prononciation dans le cours de Barbara sur l'enseignement de la prononciation et avec le vocabulaire dans le cours de Caroline sur l'enseignement du vocabulaire. De plus, ces interventions sur la langue étaient pratiquement tout le temps faites en réaction à une intervention, un commentaire, un passage vidéo, une question ou encore une réponse de la part d'un(e) étudiant(e). Ces résultats sont cohérents avec le fait que nos deux participantes ne se considèrent pas,

dans les cours visés, comme des professeures de langue, mais avant tout comme des professeures de contenu académique comme nous avons pu en discuter dans notre sous-section 4.3.3. Leurs interventions sur la langue dans le cadre de leurs cours n'étaient donc pas planifiées, mais cela ne les empêchait pas de réagir sur ce qui pouvait se passer dans la classe.

5.2.2. Discussion des perceptions

Notre deuxième question de recherche portait sur l'identification des perceptions des enseignantes vis-à-vis des facteurs susceptibles, selon elles, d'entraver la mise en place de l'enseignement de la langue dans le cadre de leur cours de contenu. Les études publiées jusqu'à présent sur le sujet nous ont permis de comprendre que ces facteurs qui entravent l'intégration linguistique peuvent être aussi nombreux et variés que le manque de formation pour pouvoir enseigner la langue, le manque de soutien pédagogique, le manque de temps ou encore le manque d'assurance ou de compétences dans la langue seconde (Vinke et al., 2006 ; Tatzl, 2011 ; Airey, 2011 ; Cammarata et Tedick, 2012). Il est essentiel d'avoir conscience de l'impact potentiel de ces différents éléments sur le cours pour pouvoir améliorer, lentement mais sûrement, la qualité des cours d'enseignement de la langue axé sur le contenu. Dans le cadre de notre étude, il était important d'investiguer, non seulement les pratiques pédagogiques d'enseignants donnant un cours de contenu en langue seconde, mais aussi les perceptions de ces mêmes enseignants quant à l'intégration linguistique dans leurs cours. En effet, jusqu'à présent la recherche n'a pas été en mesure de fournir d'étude qui s'intéressait à la fois aux pratiques pédagogiques et aux perceptions des enseignants.

Les entrevues semi-dirigées que nous avons menées individuellement avec nos deux participantes nous ont permis de dégager quatre thèmes expliquant les pratiques pédagogiques des enseignants. Ces facteurs sont les suivants : Le niveau de langue des

étudiants (1), les attentes élevées des enseignantes vis-à-vis de la compréhension du contenu académique par les élèves (2), l'identité de l'enseignante (3) et la responsabilité partagée des enseignantes (4).

En ce qui concerne le premier facteur, ou le premier thème, que nous avons été en mesure d'identifier, il convient de dire qu'il concerne en fait les étudiants dans le cours. Le haut niveau en anglais langue seconde des étudiants est une justification présentée par les enseignants pour se concentrer majoritairement, voire exclusivement, sur la transmission et la compréhension du contenu académique. Les deux enseignantes avancent d'ailleurs l'idée selon laquelle leurs étudiants sont dans ce programme universitaire de premier cycle en partie grâce à leur niveau d'anglais plus que satisfaisant. Tatzl (2011) mentionne lui aussi dans son étude le niveau de langue des étudiants comme une barrière potentielle à l'intégration linguistique. La différence entre notre étude et celle de Tatzl (2011) est que dans son étude, le chercheur autrichien avance que c'est les différences de niveau entre les étudiants en langue seconde qui rendent parfois la tâche de l'enseignant plus ardue. En effet, l'enseignant doit être capable de préparer et de donner un cours en langue seconde en s'assurant que tous les élèves soient capables d'en suivre le déroulement en dépit de leurs différences de niveau dans la langue cible. Contrairement à notre étude, dans d'autres études antérieures (Airey, 2011 ; Tatzl, 2011) c'est le niveau dans la langue seconde des enseignants, et pas des étudiants, qui pouvait agir comme un frein à l'intégration linguistique, car ces derniers avaient tendance à se sentir moins aptes à enseigner dans une langue autre que leur langue maternelle. En effet, les enseignants avançaient que leur niveau limité dans la langue seconde entraînait souvent des préparations de classes plus longues, une perte de flexibilité et de légèreté dans la façon de donner le cours (moins d'improvisations, de distance par rapport aux supports comme les présentations PowerPoint, etc.) ou encore plus de difficultés à s'exprimer de façon claire et concise et à présenter sous différentes formes et plusieurs fois un même concept (Vinke et al., 2006 ; Tatzl, 2011 ; Airey, 2011 ; 2012). Pour conclure avec notre premier thème, il

convient de dire que le niveau avancé des élèves des cours dans lesquels nous avons mené nos observations permettait à chacune des deux enseignantes de se concentrer essentiellement sur le contenu scolaire du cours et donc de ne pas s'attarder particulièrement sur la forme. En outre, Barbara est une locutrice native de l'anglais tandis que Caroline, elle, est une locutrice de l'anglais langue seconde. Pourtant, les deux enseignantes semblent adopter le même comportement en ce qui concerne la correction des erreurs. En effet, elles disent ne corriger leurs étudiants que lorsque cela s'avère réellement nécessaire, c'est-à-dire lorsqu'elles constatent qu'une erreur a tendance à se répéter ou porte atteinte à la compréhension du message.

Notre deuxième thème, les attentes élevées des enseignantes vis-à-vis de la compréhension du contenu académique par les élèves, est un thème que nous retrouvons dans l'étude d'Airey (2012). Ce thème fait référence aux attentes des enseignantes vis-à-vis de la capacité de leurs étudiants à comprendre le contenu transmis dans le cours, mais également à s'exprimer, à poser et à répondre à des questions sur le contenu académique du cours. Dans nos deux études, les enseignants démontrent un niveau d'exigence élevé vis-à-vis de la capacité des étudiants à produire et à traiter des énoncés en langue seconde en lien avec le contenu académique du cours. Dans l'étude d'Airey (2012), les participants mettent en avant la nécessité de comprendre le langage mathématique, langage à la base des concepts abordés en cours de physique. Parallèlement, dans le cadre de notre étude, nos deux participantes ont insisté sur l'importance de maîtriser l'ensemble des combinaisons de sons, de comprendre le fonctionnement de l'alphabet phonétique ou encore de faire la différence entre la phonétique et la phonologie pour le cours d'enseignement de la prononciation et de connaître et savoir appliquer les concepts théoriques derrière l'acquisition du vocabulaire ou encore de savoir identifier le vocabulaire approprié dans le matériel à disposition pour le cours d'enseignement du vocabulaire. Cette exigence adoptée par les enseignantes vis-à-vis du contenu académique, dans notre étude comme dans celle

d'Airey (2012), ne s'applique pas envers la langue. La maîtrise du contenu académique est prioritaire à la maîtrise de la langue.

Il existe plusieurs façons de porter attention à la langue pour un enseignant. La correction des erreurs en est une et représente toujours un sujet un peu délicat. Cela nous amène progressivement vers notre thème 3, l'identité de l'enseignante, et notre thème 4, la responsabilité partagée de l'enseignante. Le thème de l'identité de l'enseignante (3) renvoie au fait que les deux participantes de notre étude se considèrent avant tout comme des professeures d'un contenu académique, et non d'une langue seconde. Si Caroline reste catégorique à ce sujet, Barbara reconnaît malgré tout la dualité contenu / langue de son cours et tend à concevoir qu'en dépit du fait qu'elle se considère comme une professeure de contenu académique, dans le cadre du cours dans lequel nous l'avons observée, il est difficile de séparer de façon hermétique la formation générale de ces futurs enseignants et le fait qu'ils ne sont pas des locuteurs natifs de la langue d'enseignement, à savoir l'anglais. Barbara fait finalement ressortir cet entremêlement permanent que l'on retrouve dans ce contexte d'enseignement entre la langue et le contenu : "It's more about content, but the content is language.". Le thème de la responsabilité partagée de l'enseignante (4) découle en partie du troisième thème. En effet, le fait de se considérer comme des professeures de contenu avant tout a une influence sur leur façon d'apporter de la rétroaction en classe. Tout comme dans l'étude d'Arias et Izquierdo (2015), nous constatons que nos participantes favorisent la rétroaction corrective en cas ou en prévention d'un bris de communication. Lorsqu'un énoncé est incorrect, mais que le message est malgré tout bien reçu alors la rétroaction corrective n'a pas lieu d'être selon nos deux participantes. Il est courant, dans les études antérieures, de constater la réticence des enseignants à corriger les erreurs linguistiques de leurs étudiants en raison du fait que ces mêmes enseignants ne se considèrent pas assez compétents dans la langue seconde (Airey, 2011 ; 2012). Dans notre étude, cette réticence représente davantage un choix pédagogique qui vise à ne pas entraver la fluidité dans le discours des étudiants. Il est intéressant de constater ici que cette

réticence, ou cette retenue quant à la correction des erreurs linguistiques des étudiants, est une limite que les deux enseignantes s'imposent en quelque sorte d'elles-mêmes. Il ne s'agit effectivement pas d'une limite telle que le manque de temps ou encore le besoin de formation pour pouvoir aborder les questions relatives à la langue (Airey, 2011 ; Tatzl, 2011). Nos deux participantes considèrent, par ailleurs, que leur formation générale les a bien préparées à l'enseignement simultané d'un contenu académique et d'une langue.

Si les résultats de notre question de recherche en rapport avec les pratiques pédagogiques semblent s'aligner avec ce que la recherche a produit jusqu'à présent, nous constatons qu'en ce qui concerne les perceptions des enseignants quant à l'intégration linguistique certaines distinctions sont à faire par rapport aux études antérieures. Ces différences pourraient, en partie, venir du fait qu'un bon nombre des études antérieures ayant abordé les perceptions des enseignants par rapport à l'intégration linguistique concernaient des enseignants faisant la transition d'un enseignement en langue maternelle vers un enseignement dans une langue seconde. Dans le cadre de notre étude, il n'est pas question de transition. Il est simplement question de cours de contenu académique donnés dans la langue seconde des étudiants. Or cette langue d'enseignement, l'anglais, se trouve être la langue maternelle de l'une de nos participantes et la langue seconde de l'autre. Cela peut expliquer pourquoi les thèmes issus de notre analyse qualitative sont relativement différents des thèmes généralement soulevés dans les études antérieures tels que le besoin de plus de formations pour mieux préparer les enseignants à intégrer l'enseignement de la langue à un cours de contenu académique, la surcharge en termes de temps et d'énergie lors des préparations de cours ou encore la perte de flexibilité pendant le cours.

5.3. Implications pédagogiques

À ce stade de notre étude, nous sommes en mesure de fournir certaines implications que notre recherche pourrait avoir sur les cours d'enseignement de la langue par le contenu.

Les résultats de notre étude nous montrent qu'en dépit d'une formation en enseignement des langues, porter attention à la langue dans le cadre de cours de contenu donnés en langue seconde ne représente pas un comportement automatique de la part des enseignants surtout, rappelons-le, quand ce n'est pas le but premier du cours. Cela soulève certaines questions quant à la place qui est, ou qui devrait être, accordée à la langue dans le cadre de ce genre de cours, et notamment dans des programmes de formation de futurs enseignants.

Notre recherche appelle également à discuter l'absence quasi-totale d'interventions sur la forme de la langue. Cette absence quasi-totale s'explique notamment par les objectifs d'assimilation du contenu académique déjà en vigueur pour ces cours. Il est donc pertinent de se demander s'il l'ajout, dans le cadre de ces mêmes cours, d'objectifs visant à l'amélioration continue de la langue à enseigner est un choix judicieux.

5.4. Limites de notre étude

Tout au long de notre étude, nous nous sommes aperçus de certaines limites. Ces limites sont en relation avec notre échantillon et les classes dans lesquelles nous avons mené nos observations. La première limite de notre étude, qui est selon nous la plus importante, est en lien avec les classes dans lesquelles nous sommes allés faire nos observations. Il convient de remarquer que les cours donnés par nos deux participantes (enseignement de la prononciation et enseignement du vocabulaire) sont des cours où la limite entre le contenu académique et le contenu linguistique est particulièrement

mince. Nous nous sommes en effet rendus compte qu'il pouvait être très compliqué de décider quand un commentaire portait plus sur le contenu académique ou sur le contenu linguistique. L'une des enseignantes le mentionne d'ailleurs elle-même : "The content is language". Cette délimitation difficile à établir entre ces deux éléments essentiels de notre étude en fait donc une limite à cette dernière, car elle rend difficile à savoir si l'attention de l'enseignante est portée sur le contenu académique ou sur le contenu linguistique. L'interprétation de nos résultats est donc discutable.

Une seconde limite de notre étude concerne la taille de notre échantillon. Étant donné que seulement deux enseignantes ont participé à notre étude, il est possible de dire que la taille très réduite de notre échantillon constitue une limite à notre étude dans le sens où il est difficile de généraliser à une plus large section de la population des résultats que nous avons obtenus grâce à deux participantes.

Une troisième limite de notre étude réside dans l'utilisation de la grille COLT (Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme) proposée par Spada et Fröhlich en 1995. Cette grille a été conçue, comme l'indique son nom, pour mesurer le niveau d'utilisation de l'approche communicative dans les classes de langue seconde, et pas vraiment pour mesurer l'attention à la langue par rapport à l'attention au contenu académique. Cependant, la grille permettait d'identifier les activités de classe qui menaient à faire de l'attention sur la forme : travaux en équipes, présentations orales (préparées ou non), productions écrites, etc. Autrement dit, si la grille COLT n'était pas l'instrument le plus approprié dans le cas de notre étude, elle a malgré tout eu le mérite de nous aider à collecter nos données quantitatives en nous permettant de retracer le portrait général des activités de la classe pour nourrir la discussion au regard des résultats obtenus et d'identifier les occurrences d'attention à la forme qui font état d'une analyse un peu plus approfondie.

5.5. Futures recherches

Bien que de nombreuses recherches aient à ce jour été publiées quant aux pratiques ou encore aux perceptions des enseignants donnant un cours de contenu académique en langue seconde, il est important de continuer à observer ce qui se passe en salle de classe.

Notre première suggestion pour une future recherche potentielle est en lien avec notre deuxième limite, à savoir la taille de l'échantillon. Si nous souhaitons élargir le portrait de la situation expertisée dans ce travail de recherche, il est pertinent de suggérer une recherche similaire, mais avec un échantillon plus grand de façon à pouvoir généraliser un peu plus les résultats. Une étude de ce genre nous permettrait de voir à une plus grande échelle dans quelle mesure des enseignants avec la formation appropriée portent attention à la langue dans le cadre de cours de contenu académique donnés en langue seconde.

Notre seconde piste de recherche serait de continuer à investiguer l'attention accordée à la qualité de la langue dans le cadre de programmes de formation des enseignants et également de connaître les perceptions des enseignants en ce qui a trait à la pertinence et à la faisabilité d'insister toujours plus sur la bonne qualité de la langue de la part des étudiants dans leurs cours.

CHAPITRE VI : CONCLUSION

L'enseignement de la langue axé sur le contenu représente un moyen de faire face aux nouveaux défis apparus avec la mondialisation au cours des dernières décennies (Cammarata, 2009). Or, la recherche a levé le voile sur les difficultés des enseignants à porter attention à la forme, et ce qu'ils possèdent une formation initiale en enseignement des langues ou non (Airey, 2012 ; Arias et Izquierdo, 2015). Il existe de nombreux facteurs susceptibles d'entraver l'intégration de l'enseignement de la langue dans le cadre de cours de contenu académique donnés en langue seconde comme le manque de temps, de formation adéquate ou encore d'assurance en langue seconde (Airey, 2011 ; Tatzl, 2011). Si, jusqu'à présent, la recherche a pu fournir des informations, d'une part, sur les pratiques pédagogiques des enseignants dans le cadre de cours de contenu académique donnés en langue seconde et, d'autre part, sur les perceptions des enseignants donnant des cours en langue seconde, aucune étude n'a en revanche encore abordé ces deux points dans le cadre d'un même travail de recherche.

Dans le cadre de notre recherche, nous nous sommes intéressés de près à l'étude des pratiques pédagogiques d'enseignants donnant un cours de contenu académique dans la langue seconde de leurs étudiants, ainsi qu'à l'étude de leurs perceptions quant à l'intégration linguistique dans leurs cours. Pour ce faire, nous avons mis au point une méthodologie mixte reposant, dans un premier temps, sur une série d'observations faites auprès de deux enseignantes dans trois de leurs cours respectifs, puis, dans un deuxième temps, sur des entrevues semi-dirigées menées individuellement avec nos deux participantes. La collecte de données a eu lieu dans un établissement d'éducation supérieure de la région de Montréal et les deux participantes avaient une formation à la fois en enseignement des langues et d'un contenu académique.

Deux questions de recherche ont été posées dans le cadre de notre étude. La première question de recherche visait à voir dans quelle mesure nos deux participantes portaient attention à la langue dans le cadre de leurs cours. Les résultats que nous avons obtenus montrent que l'attention des deux participantes est principalement centrée sur le contenu académique. Ces résultats vont dans le même sens que la grande majorité des études publiées sur le sujet (Arias et Izquierdo, 2015 ; Airey, 2011 ; 2012 ; Costa, 2012). De plus, nous avons constaté que la grande majorité des interventions des enseignantes sur la langue faisaient suite à une intervention, un commentaire ou parfois même une question de la part d'un(e) étudiant(e). Les attentions spontanées des enseignantes vis-à-vis de la langue dans le cadre de leurs cours de contenu académique restent donc très rares. Un autre élément important ici réside dans le fait que lorsque l'attention de l'enseignante était portée sur la langue, les éléments langagiers visés étaient très souvent reliés au contenu du cours. La principale limite de notre étude réside d'ailleurs dans la très grande proximité entre le contenu académique et le contenu linguistique dans les cours dans lesquels nous avons mené nos observations en raison du fait qu'il pouvait parfois être difficile de déterminer s'il l'attention de l'enseignante portait sur le contenu académique du cours ou bien sur la forme. Finalement, les résultats de notre première question de recherche nous ont permis de constater que porter attention à la langue dans les cours de contenu donnés en langue seconde est un comportement relativement irrégulier pour les enseignantes. En effet, les enseignantes ne portaient pas systématiquement attention à la langue de la même façon et dans les mêmes proportions dans chacun de leurs cours. La seconde question de recherche avait comme objectif, quant à elle, d'identifier les perceptions des enseignants vis-à-vis de l'intégration linguistique dans le cadre de leur cours. Nos résultats nous ont permis d'identifier plusieurs thèmes, quatre pour être précis : le niveau de langue des étudiants, le niveau d'exigence par rapport au contenu du cours, l'identité de l'enseignante et la responsabilité face à la correction des erreurs. Chacun de ces thèmes renvoie aux perceptions des deux enseignantes quant à leur façon de porter attention, ou non, à la langue dans le cadre de leurs cours. Si trois de ces thèmes semblent rassembler nos

deux participantes, la quatrième a tendance à tracer une démarcation un peu plus nette entre les deux enseignantes. En effet, nos deux participantes s'accordent à dire que le bon niveau en anglais langue seconde de leurs étudiants leur permet finalement de se concentrer uniquement sur les objectifs liés à la compréhension du contenu académique, et non linguistique. De plus, leur niveau exigé par les enseignantes par rapport audit contenu académique ne laisse que peu de place pour l'enseignement de la langue. Concernant le troisième thème, l'identité de l'enseignante, si les deux participantes se considèrent, dans le cadre des cours dans lesquels nous les avons observées, avant tout comme des professeures de contenu académique, il convient de remarquer que l'une de nos participantes reste consciente du fait qu'il est très difficile de dissocier complètement le contenu académique du contenu linguistique et que, par conséquent, elle se considère également dans une certaine mesure comme une professeure de langue. Pour finir, les deux participantes s'accordent à dire qu'il est de leur responsabilité de corriger une erreur lorsque celle-ci porte atteinte à la compréhension du message émis. Lors qu'il n'y a pas de bris de communication, les deux enseignantes expriment une certaine retenue quant à la correction des erreurs en dépit de leur formation initiale en enseignement des langues.

Pour conclure, notre étude sensibilise au besoin de discuter l'absence quasi-totale d'interventions sur la forme de la langue dans le cadre de programmes de formation de futurs enseignants. Il serait par ailleurs intéressant de voir dans une future recherche quelles sont les perceptions des enseignants vis-à-vis de la pertinence et de la faisabilité d'insister toujours plus sur la bonne qualité de la langue de la part des étudiants dans leurs cours.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Airey, J. (2011). Talking about teaching in English: Swedish university lecturers' experience of changing teaching language. *Ibérica*, (22), 35-54.

Airey, J. (2012). "I don't teach language" The linguistic attitudes of physics lecturers in Sweden. *AILA Review*, (25)25, 64-79.

Arias, A. et Izquierdo, J. (2015). Language attention in content-based instruction. The case of language instructors teaching content in a foreign language in Mexican higher education. *Journal of Immersion and Content-Based Language Education*, 3(2), 194-217.

Baker, C. (2011). *Foundations of bilingual education and bilingualism* (Vol. 79). Multilingual matters.

Brinton, D., Snow, M. A., & Wesche, M. B. (2003). *Content-based second language instruction*. University of Michigan Press.

Burger, S., & Chrétien, S. (2001). The development of oral production in content-based second language courses at the University of Ottawa. *The Canadian Modern Language Review*, 58(1), 84-102.

Cammarata, L. (2009). Negotiating curricular transitions: Foreign language teachers' learning experience with content-based instruction. *Canadian Modern Language Review*, 65(4), 559–585.

Cammarata, L., & Tedick, D. (2012). Balancing content and language in instruction: The experience of immersion teachers. *The Modern Language Journal*, 96(2), 251-269.

Cenoz, J. (2008). Achievements and challenges in bilingual and multilingual education in the Basque Country. *AILA Review*, 21(1), 13-30.

Cenoz, J. (2015). Content-based instruction and content and language integrated learning: the same or different? *Language, Culture and Curriculum*, 28(1), 8-24.

Costa, F. (2012). Focus on form in ICLHE lectures in Italy: Evidence from English-medium science lectures by native speakers of Italian. *AILA Review*, 25(1), 30-47.

Creswell, J. W. (2014). *Research design: qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-language integrated Learning: from practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.

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

Eurydice. (2006). Content and language integrated learning (CLIL) at school in Europe. Belgium: Eurydice European Unit. Récupéré le 9 mars 2009 de http://eacea.ec.europa.eu/ressources/eurydice/pdf/0_integral/071EN.pdf.

Fortin, M-F. & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche : Méthodes quantitative et qualitative* (3^{ème} éd.). Montréal, Québec : Chenelière Éducation.

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Montréal, Québec : Guérin éditeur.

Genesee, F. (1994). Integrating language and content: Lessons from immersion. *Educational Practice Reports No. 11*. National Center for Research on Cultural Diversity and Second Language Learning. Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

Greene, J. C., Caracelli, V. J., & Graham, W. F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed-method evaluation designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274.

Kong, S. (2014). Collaboration between content and language specialists in Late Immersion. *The Canadian Modern Language Review/La Revue canadienne des langues vivantes*, 70(1), 103-122.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. (3e éd.). Montréal : Guérin.

Lyster, R. & Ballinger, S. (2011). Content-based language teaching: Convergent concerns across divergent contexts. *Language Teaching Research*, 15(3), 279-288.

Mertens, D. M. (2005). *Research and Evaluation in Education and Psychology: Integrating Diversity with Quantitative, Qualitative, and Mixed Methods* (2nd ed.). Sage publications.

Met, M. (1998). Curriculum decision-making in content-based language teaching. *Multilingual Matters*, 35-63.

Richards, J.C., & Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). New York: Cambridge University Press.

Savoie-Zajc, L. (2009). L'entrevue semi-dirigée. *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*, 5, 337-360.

Stoller, F. L. (2008). Content-based instruction. Dans *Encyclopedia of language and education* (pp. 1163-1174). Springer US.

Stoller, F.L., & Grabe, W. (1997). A six-T's approach to content-based instruction. *The Content-based Classroom: Perspectives on Integrating language and content*, 78-94.

Tatzl, D. (2011). English-medium masters' programmes at an Austrian university of applied sciences: Attitudes, experiences and challenges. *Journal of English for Academic Purposes*, 10(4), 250-270.

Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Éditions MultiMondes.

ANNEXE 1

Questionnaire sociodémographique
Sociodemographic Survey

Informations sur le questionnaire à lire / Information about the survey to read:

Le but de ce questionnaire est de recueillir des informations générales essentiellement axées sur votre formation ainsi que votre parcours professionnel jusqu'à présent. Je vous rappelle que vous pouvez vous garder le droit de ne pas répondre à une ou plusieurs questions sans que vous ayez à vous justifier. Votre participation à ce questionnaire ainsi qu'aux phases d'observation et aux entrevues est largement appréciée et restera bien entendu tout à fait confidentielle.

The aim of this survey is to collect general information mainly about your educational background and your professional experience until today. I inform you that you are allowed not to answer one or several of the following questions without having to justify yourself. Your participation to this survey and to this research project is highly appreciated and, of course, will remain absolutely confidential.

1. **Nom et prénom :**
Last name and first name
2. **Âge :**
Age
3. **Langue Maternelle :**
Mother tongue
4. **Autres langues parlées (Veuillez indiquer entre parenthèses votre niveau approximatif dans cette langue: débutant, intermédiaire ou avancé) :**
Other spoken languages (Please, indicate between brackets your level in the other spoken languages: beginner, intermediate or advanced).
5. **Éducation: Diplômes post-secondaires obtenus (et lieu d'obtention de ces diplômes).**
Educational background: Post-secondary diplomas (and universities attended).

Année Year	Diplôme postsecondaire + spécialité Post-secondary diploma + field of study	Université fréquentée University attended

Remarque / Note:

- 6. Expérience professionnelle: Pouvez-vous présenter sommairement votre parcours professionnel en lien avec l'enseignement en précisant dans quel(s) établissement(s) vous avez enseigné jusqu'à présent, le nombre d'années d'enseignement, le type de cours que vous avez enseigné et la ou les langue(s) dans laquelle / lesquelles vous avez enseigné ces mêmes cours ainsi que la langue maternelle de la majorité des étudiants. Chaque expérience d'enseignement que vous avez pu avoir est pertinente.**

Professional experience: Can you briefly present your professional experiences related to teaching? Can you also specify in what kind of school(s) you taught (university, High School, etc.), how many years or what kind of subject(s) you taught and also in what language(s) you taught as well as the mother tongue of the majority of the students. Any teaching experience you may have had is relevant.

Remerciements / Thanks:

Je voudrais vous remercier une fois de plus d'avoir accepté de participer à mon projet de recherche et d'avoir pris le temps de répondre à ces quelques questions. Votre participation est réellement appréciée.

I would like to thank you once again for being willing to participate in my research project and for taking the time to answer these questions. Your participation is greatly appreciated.

ANNEXE 2

Version originale de la grille COLT : Partie A (Spada et Fröhlich, 1995) : Partie A

COLT PART A

- Communicative Orientation of Language Teaching Observation Scheme

© Soeda & Fröhlich 1995

School	Grade(s)	Observer
---------------	-----------------	-----------------

Teacher	Lesson (min.)	Visit No.

Subject	Date	Page
---------	------	------

[illegible]

ANNEXE 4

Guide de l'entrevue semi-dirigée

Chercheur : Thibault Vezat

Indications à rappeler à la personne interrogée :

Le chercheur rappellera aux enseignants avant chaque entrevue individuelle qu'ils auront le droit de ne pas répondre à l'une ou à plusieurs des questions posées ci-dessous et qu'ils n'auront pas à se justifier s'ils font le choix de ne pas répondre aux questions.

Le chercheur rappellera également que l'entrevue sera enregistrée numériquement (audio seulement). Le chercheur s'assurera du bon fonctionnement de l'outil technologique utilisé pour enregistrer l'entrevue en faisant un test avant de commencer l'entrevue pour de bon. Bien entendu, les enregistrements seront correctement libellés et conservés. Le chercheur assurera une dernière fois que les propos dits lors de l'entrevue resteront confidentiels. Enfin, une copie des enregistrements sera faite pour ne pas perdre les informations données lors de l'entrevue et ces copies feront l'objet de la même attention que les enregistrements originaux en ce qui concerne la protection de la confidentialité.

Le chercheur n'oubliera pas de remercier encore une fois, au début et à la fin de l'entrevue semi-dirigée, l'enseignante pour avoir accepté de participer à son projet de recherche et pour avoir donné de son temps.

Notes pour le chercheur :

1. Écouter plus que l'on parle. Laisser la personne interrogée s'exprimer librement.
2. Attention à la neutralité et à la clarté / simplicité des questions.
3. Ne pas influencer la personne / Ne pas lui faire sentir qu'il y a une bonne ou une mauvaise réponse.

- Questions d'ouverture de l'entrevue :

- How are you doing today?
- Has it been a busy day, or a busy week maybe?
- Can you tell me a bit about your class?
- Can you give me some information about your class here and your students? And about yourself (briefly: mother tongue, etc.)?
- Can you tell me about this course's syllabus?

- Questions relatives au contenu du projet de recherche :

The questions I am about to ask you now are related to the fact that you teach academic content at a post-secondary level to students for whom English is not the mother tongue. I am reminding you of this for two reasons. Firstly, as it is the main reason I asked you to participate in this research project. And secondly, as it may help you to respond to some of the questions during today's interview.

- **Planification et objectifs :**

- When thinking about each lesson's aims, do you focus on academic content or language content? Or maybe both?
- What are the potential challenges related to designing lessons with language and content objectives?

- **Rétroaction à l'oral :**

- When talking to your students, how do you feel about correcting their language errors? Are you more hesitant to correct language errors than content errors? Or are you more inclined to correct content errors than language errors?
- When you do correct language errors, how do you do it? Could you provide an example or two?

○ **Rétroaction à l'écrit :**

- Comparatively, when it comes to your students' writing skills would you say that you are more reluctant, or on the contrary more inclined, to correct the same kind of mistakes (meaning the ones related to the language itself, as opposed to the ones related to the content of the class)?
- When you do correct language errors, how do you do it? Could you provide an example or two?

○ **Perceptions :**

- What are your expectations towards your students in terms of their ability to understand the content of your class considering English is not their mother tongue?
- How about in terms of their ability to express themselves, or to ask or answer questions relating the content?
- Do you ever feel like students misunderstand content or do not participate in discussions due to language difficulties? Could you give some example?
- Do you accept certain incorrect language forms? If so, what kind? Can you give some examples?
- Would you say that you consider yourself to be a content teacher or a language teacher? In other words, do you consider it to be your responsibility to correct your students' linguistic mistakes rather than mistakes related to the academic content of your class?
- Do you ever happen to stop the lesson to take more time to explain something about the language itself or to give your students more details about the language? Can you elaborate with an example?

- Do you feel like your academic training has prepared you well to combine the teaching of academic content with the teaching of a language in the same course?

- **Question(s) supplémentaire:**

- What content and linguistic elements do you think the students should have acquired by the end of the course?

- Questions pour relancer la discussion / Demandes de clarification :

- You have used this word « _____ » several times. What exactly do you mean by it?
- Let me stop you here for a moment and go back to what you said earlier to make sure that I have understood you well.
- Would you mind if I asked you about an important issue that may not be easy to talk about?
- Would you mind if I asked you about this? Could you elaborate on this?

- Questions de fermeture de l'entrevue :

- I have no further questions. Do you have anything more you want to bring up, or ask about, before we finish the interview?
- Is there anything else you would like to add?
- What should I have asked you that I did not think to ask?