

# **ÉMILE ou De l'éducation... immersive de l'anglais**

## **Expérience d'enseignement collaboratif d'une discipline vétérinaire en anglais**

BENOIT MUYLKENS

UNamur, Département de médecine vétérinaire, benoit.muylkens@unamur.be

HÉLÈNE BOUCHAT

UNamur, École des langues vivantes, helene.bouchat@unamur.be

WIEBKE JANSEN

UNamur, Département de médecine vétérinaire, wiebke.jansen@unamur.be

JOHAN TIRTIAUX

UNamur, Département Éducation et Technologie, johan.tirtiaux@unamur.be

### **Résumé**

Cet article présente et analyse un dispositif d'enseignement intégré fruit de la collaboration entre un professeur d'ethnographie animale et une professeure d'anglais. Après une description des motivations qui ont présidé à l'élaboration de cette innovation et de l'organisation concrète de ce cours mêlant classe inversée et co-enseignement, il aborde les effets de ce dispositif sur la motivation des étudiants, leur rapport à la langue anglaise et leur sentiment d'amélioration en anglais.

### **Abstract**

This paper presents an integrated teaching approach resulting from the collaboration of an animal ethnography professor and an English teacher. We first describe the underlying motivations for this project and the practical organisation of the course mixing both flipped classrooms and co-teaching. We then analyse the impact of the adopted approach on the students' motivation for the course and the English language, as well as their feelings regarding their progress in the target language.

### **Mots-clés**

Immersion, anglais, EMILE, apprentissage, co-enseignement

### **Key words**

Immersion, English, learning, CLIL, co-teaching

## **1. Introduction**

EMILE (Enseignement de Matières par l'Intégration d'une Langue Étrangère) ou CLIL en anglais (Content and Language Integrated Learning) sont les acronymes qualifiant les formes d'apprentissage dans lesquelles « *une seconde langue (étrangère, régionale et/ou une autre langue officielle du pays) est utilisée pour enseigner certains sujets au sein du curriculum autres que des cours de langues eux-mêmes* » (Eurydice, 2006, p. 8). Cette approche fait reposer sur un même enseignement deux objectifs principaux, l'un relié à la matière ou au thème étudié, l'autre lié à la langue (Bertaux, 2000). Ces deux objectifs doivent être intégrés l'un dans l'autre et d'importance égale. Du cours en langue étrangère aux curriculums en immersion, cette approche se développe dans l'enseignement supérieur (Napoli et Sourisseau, 2013). Certains y voient la source d'une amélioration des compétences des élèves dans la langue cible (Duverger ; 1995 ; Lorenzo, Casal et Moore, 2009) ; ce qui serait dû à l'importance de l'exposition à la langue et à son utilisation, à la contextualisation et à un effet de motivation (Stoller et Grabe, 1997).

Cette approche peut reposer sur les épaules d'un enseignant ou sur la coopération de plusieurs professeurs. Certaines recherches (Chaplier, 2013 ; Napoli et Sourisseau, 2013) pointent des limites à la formule du professeur spécialiste disciplinaire et non linguiste donnant son cours en anglais : manque d'aisance et de didactique linguistique, absence de correction et de retour aux étudiants sur la langue... Elles plaident pour des dispositifs fondés sur une coopération intégrant spécialiste disciplinaire et linguiste, une forme d'enseignement en tandem. L'intégration serait alors la clé du succès (Béliard et Gravé-Rousseau, 2009).

Cet article présente la mise en œuvre d'un dispositif immersif et intégré d'enseignement de l'anglais dans le cadre d'un cours de médecine vétérinaire. La section 2 est consacrée à une description générale de ce dispositif et de ses raisons d'être. La section 3 détaille ensuite la scénarisation pédagogique mise en œuvre. La quatrième partie porte ensuite sur les questions de recherche, le cadre théorique et la méthodologie empruntée. La section 5 sera consacrée à la présentation de nos résultats et analyses.

## **2. Une intégration innovante en Médecine vétérinaire**

À l'université de Namur, en première année du bachelier de Médecine vétérinaire, un dispositif EMILE est mis sur pied depuis l'année académique 2015-2016. Le cours *Animal ethnography* de quatre crédits est le fruit de la coopération entre deux enseignants, l'un spécialiste de l'ethnographie animale, l'autre de l'anglais, et du rapprochement de leurs enseignements

respectifs. Cette initiative constitue une innovation pédagogique qui se distingue de la plupart des cours disciplinaires donnés en anglais. Tout d'abord, elle s'adresse à des étudiants de première année. Généralement, l'enseignement en langue étrangère arrive à un niveau avancé du cursus. Ensuite, ce cours repose sur un dispositif complexe de co-enseignement. L'ensemble des séances de cours, des outils d'apprentissage et d'évaluation sont l'objet d'une co-construction par les deux titulaires qui assurent aussi une co-animation des séances et une correction partagée des examens. Ce dispositif se singularise par l'ampleur du travail d'intégration de l'accompagnement proposé aux étudiants pour les aider à répondre aux exigences disciplinaires et linguistiques visées.

Cette initiative est née du constat d'une faible motivation des étudiants pour le cours d'anglais focalisé auparavant sur une approche généraliste de la langue. Ces derniers s'estimaient peu compétents en anglais qu'ils assimilaient à une compétence secondaire pour le métier de vétérinaire. Or, dans différents secteurs de la médecine vétérinaire et singulièrement dans la littérature scientifique, l'anglais est de première importance. Dès lors, trois objectifs pédagogiques ont poussé ces enseignants à mettre sur pied ce dispositif EMILE. Le premier visait à soutenir la motivation des étudiants dans l'apprentissage de l'anglais en inscrivant celui-ci dans le cadre d'une discipline typiquement vétérinaire susceptible de donner sens à cet apprentissage. Le second objectif cherchait à « démonter » l'idée répandue selon laquelle certains étudiants « ne sont pas faits pour les langues ». Le troisième visait à favoriser une maîtrise de cette langue de référence dans la communication scientifique.

Le cours d'ethnographie animale constituait un terreau favorable pour cette expérimentation pédagogique. Dans le programme de première année, il était perçu comme un des rares cours « facile » par les étudiants. Visant une présentation descriptive des caractéristiques des principales races d'animaux d'élevage, de production ou de compagnie, ce cours se prêtait bien à une initiation à une terminologie anglophone que les étudiants rencontreront ensuite dans leur cursus lors de leurs travaux.

Au travers de cet article, nous tâcherons donc de savoir si ce rapprochement de l'anglais et d'ethnographie animal, est de nature à soutenir la motivation des étudiants et leur compétence linguistique dans un anglais orienté médecine vétérinaire.

### 3. Description du dispositif pédagogique

Le cours que nous avons élaboré est fondé sur un principe d'immersion. Les séquences en présentiel et l'ensemble des documents transmis aux étudiants sont exclusivement en anglais. Les séances de cours sont animées conjointement par le professeur d'ethnographie animale et par la professeure d'anglais.

Cet enseignement repose sur un dispositif hybride proche d'une classe inversée. Selon un scénario pédagogique structuré, le cours propose six séances d'enseignement en auditoire précédées de séquences d'apprentissage en e-learning. Les séances en présentiel sont consacrées aux 1) bovins, 2) porcs et petits ruminants, 3) chevaux, 4) chiens, 5) chats, 6) animaux de basse-cour (poules, lapins...). Parallèlement, chaque séance est consacrée à des points spécifiques de l'anglais : 1) les faux amis, 2) les comparatifs et superlatifs, 3) les temps du passé, 4) les formes actives, 5) les formes passives, 6) les prépositions et verbes prépositionnels.

Préalablement au cours, les étudiants sont invités à rédiger des « *breed records* » ou « fiches signalétiques de race ». Ils en produiront vingt-cinq au total. Ces fiches consistent en une présentation des principales caractéristiques des races : origine, histoire, taille/gabarit, production et zootechnie, tempérament, particularités anatomiques ou pathologiques, économie et éthique. Outre ces préparations, les étudiants doivent prendre connaissance des principales caractéristiques des races en question. Ils trouvent les informations nécessaires sur un site internet (en anglais) élaboré pour ce cours et présentant une large iconographie d'animaux accompagnée de descriptions des races étudiées.

En amphithéâtre, le cours commence par un retour sur les préparations. Le nombre important d'étudiants (plus de 300) ne permettant ni un contrôle des réalisations, ni des corrections individualisées, une présentation magistrale des éléments attendus au sein des fiches est réalisée. Ensuite, à l'aide d'un système de vote, les enseignants soumettent des questions aux étudiants portant sur deux niveaux d'apprentissage. Un premier niveau concerne la reconnaissance des races sur la base de photographies. Un second niveau concerne les connaissances des races importantes et emblématiques. Ces questions, similaires à celles qui seront posées à l'examen, sont tantôt à choix multiples tantôt à réponses ouvertes courtes.

Ensuite, le cours se poursuit avec un « *English focus* » puis un « *Ethno focus* » ; les enseignants se répartissant ici les matières. L'un revient sur les éléments linguistiques visés par la séance. L'autre présente les caractéristiques principales des races qui seront l'objet des préparations

suivantes, afin d'aider les étudiants à identifier les éléments importants. La séance se termine par l'explication des préparations suivantes.

Outre ces éléments, trois séances de remédiation sont proposées à destination des étudiants qui rencontrent des difficultés avec l'anglais. L'évaluation, exclusivement en anglais, combine trois épreuves : un questionnaire à choix multiples (QCM), des questions à réponses ouvertes courtes et la production d'une fiche signalétique de race (« *breed record* »).

#### **4. Questions de recherche et cadre théorique**

La mise en place de ce dispositif pédagogique a fait l'objet d'une évaluation destinée à identifier les effets. Trois questions de recherche ont guidé cette démarche :

- Dans quelle mesure ce dispositif a-t-il favorisé la motivation des étudiants à apprendre l'anglais (dès lors que des liens plus forts sont réalisés avec la discipline vétérinaire) ?
- Ce dispositif a-t-il amélioré les compétences effectives en langue anglaise des élèves ?
- De quelle manière les enseignants perçoivent-ils cette expérimentation ? Quel a été l'impact sur leur motivation à enseigner ?

La question de la motivation est abordée sous l'angle théorique de Viau dont le modèle permet d'identifier quelques dimensions sous-jacentes au cœur de notre questionnement. Selon Viau (1997, p. 7), la motivation est « un *état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité et à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but* ». Cet auteur distingue trois perceptions sous-jacentes à la motivation en milieu scolaire :

- La perception de la valeur de l'activité concerne tant les éléments relatifs au sentiment d'utilité d'une activité qu'à l'intérêt intrinsèque de celle-ci.
- La perception de compétence est le sentiment d'être capable de réaliser les tâches demandées.
- La perception de contrôle qui concerne le sentiment que l'effort réalisé, permet l'aboutissement de la tâche ainsi que la marge de choix dans sa réalisation.

Nous nous intéresserons plus particulièrement à l'effet du dispositif immersif sur la valeur de l'apprentissage de l'anglais, notamment dans la perspective du devenir vétérinaire et de l'usage

de l'anglais dans des termes de la discipline, mais également sur le sentiment de compétence en anglais.

## **5. Méthode**

Pour répondre aux deux premières questions, en octobre 2018, une enquête par questionnaire papier a été soumise aux étudiants d'année 2 et 3 ; les étudiants qui ont connu les deux premières années de mise en œuvre de ce dispositif. La passation s'est déroulée lors de deux séances de cours. 70 étudiants de deuxième année et 66 étudiants de troisième année ont répondu à l'enquête ce qui correspond à des taux de réponse de 60 % et 75 % des promotions respectives. Notons bien que cette évaluation repose sur le regard d'étudiants qui, pour la plupart (90 %), ont réussi le cours. Le questionnaire comportait 24 questions, dont 5 questions ouvertes et 19 questions fermées. Ces questions portaient sur le sentiment de maîtrise de l'anglais (avant et après le dispositif EMILE) en production écrite, en compréhension écrite et à l'audition et sur le ressenti du dispositif d'immersion au regard de leur motivation,

Pour répondre à la troisième question concernant la mesure des compétences en anglais, un test a été développé afin d'évaluer comparativement trois compétences de maîtrise de la langue : la compréhension de petits textes parlant des animaux de production et de compagnie, la connaissance de vocabulaire contextualisé dans un texte et la maîtrise grammaticale. Ce test a été soumis à plus de deux cents étudiants vétérinaires au mois d'avril 2019. Cet échantillon comportait des étudiants ayant été soumis au dispositif d'immersion et des étudiants ne l'ayant pas connu, parce qu'ils ont réalisé leurs trois premières années d'études dans une autre université ou parce que leur parcours dans notre université ne comprenait pas le dispositif d'immersion, pour des raisons de redoublement par exemple. Ce dispositif permet donc de mesurer les effets à long terme des dispositifs d'enseignement de l'anglais (immersif versus classique). Plusieurs biais ont été écartés en retirant des résultats des étudiants dont la langue maternelle est l'anglais, dont un parent serait anglophone ou qui aurait séjourné au moins 4 mois dans un pays anglophone.

## **6. Résultats et analyse**

### **6.1. Effet sur la motivation à apprendre l'anglais**

Dans un premier temps, il ressort de la première enquête que les étudiants ont favorablement appréhendé ce dispositif (Tableau 1). Avant le commencement de ce cours, l'idée d'un enseignement donné en anglais était perçue positivement (« *pourquoi pas* ») par environ un

répondant sur deux et associée à un grand enthousiasme (« *génial* ») par un répondant sur dix. Reste qu'environ un tiers des répondants appréhendait négativement ce cours.

Tableau 1. Intérêt pour le dispositif

Lorsque vous avez appris que ce cours « Animal ethnography » serait donné en anglais, vous avez pensé	
Génial 😊	<b>10 %</b>
Pourquoi pas	<b>47 %</b>
Cela m'est indifférent	<b>10 %</b>
Oh non, pas ça	<b>31 %</b>
Non, mais quelle idée! Cela me révolte 😡	<b>2 %</b>
Total	<b>100 %</b>
Vous trouvez que ce dispositif combiné est	
Attirant (augmente l'attractivité et réjouissance de l'apprentissage de l'anglais)	<b>71 %</b>
Repoussant	<b>26 %</b>
Sans réponse	<b>3 %</b>
Total	<b>100 %</b>

Ensuite, il apparaît au terme de l'expérience que la majorité des répondants ont trouvé ce dispositif motivant. Le fait que les séances et les notes de cours soient exclusivement dispensées en anglais (Tableau 2) sont deux éléments estimés motivant par la majorité des étudiants.

Tableau 2. Perception du caractère immersif du cours

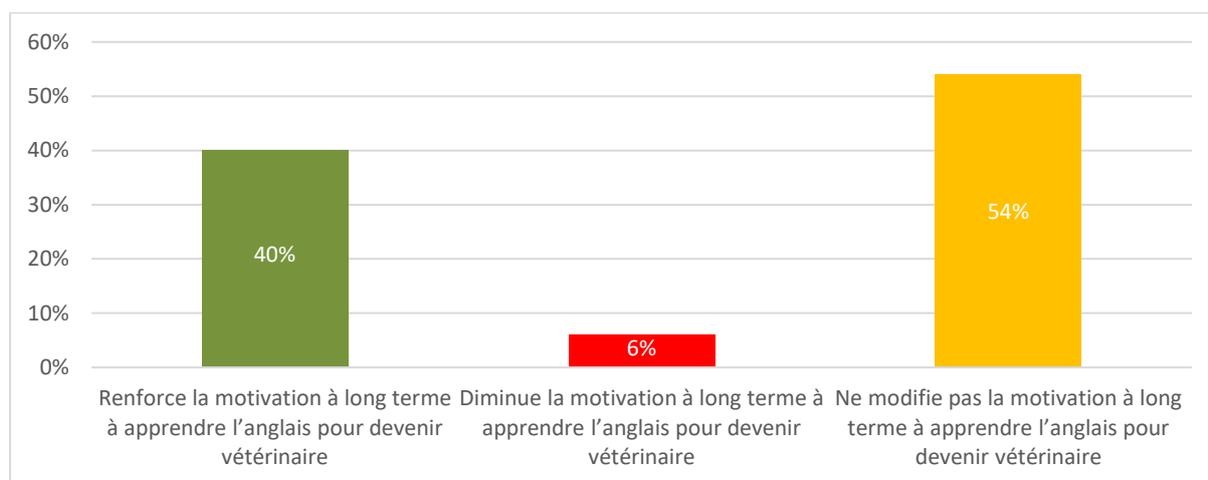
Pour vous, les séances de cours exclusivement dispensées en anglais est-ce plutôt	
Motivant	<b>67 %</b>
Démotivant	<b>33 %</b>
Total	<b>100 %</b>
Pour vous, les notes de cours exclusivement disponibles en anglais est-ce plutôt	
Motivant	<b>73 %</b>
Démotivant	<b>27 %</b>
Total	<b>100 %</b>

Les réponses des étudiants aux questions ouvertes révèlent que la première raison pour laquelle ils ont trouvé ce cours motivant tient à l'apprentissage de l'anglais auquel ils accordent une importance. Beaucoup disent que ce cours les « entraîne » à l'anglais, leur permet de « garder leur niveau », d'« évoluer » ou de « s'exercer à la compréhension à l'audition ». La seconde source de motivation tient à l'impact qu'a ce cours sur leur « concentration » ou sur leur « attention ». De façon plus marginale, certains pointent la « prise de conscience de l'importance de l'anglais », l'intérêt d'« apprendre l'anglais des vêtés » pour leur avenir ou pour la recherche. D'autres encore avancent l'effet de nouveauté et d'originalité du cours. Certains mentionnent la fierté d'avoir suivi un cours en anglais. Quelques-uns mentionnent une meilleure perception de leur niveau d'anglais.

Les étudiants ont également décrit ce qu'ils trouvaient démotivant dans ce dispositif. Le problème de l'incompréhension est la première limite exprimée. Certains pointent particulièrement leur faiblesse à l'audition. Ces étudiants soulignent que cette incompréhension amène à « décrocher » face à un cours qu'ils estiment « aller trop vite ». Les étudiants mentionnent la charge de travail nécessaire pour compenser ces difficultés. Enfin, l'un ou l'autre regrette le fait de ne pas avoir assimilé les notions en français.

Un des buts du dispositif était d'améliorer le rapport à l'apprentissage de l'anglais dans la perspective vétérinaire. Il apparaît sur ce point qu'environ 4 étudiants sur 10 en ressortent avec une motivation accrue à apprendre l'anglais pour devenir vétérinaire (Figure 1). Cette motivation n'a toutefois pas évolué pour 54 % des répondants.

Figure 1. Effet du dispositif sur la motivation à apprendre l'anglais pour devenir vétérinaire.



Une analyse plus détaillée ne permet pas d'identifier un lien entre le niveau d'anglais auto-déclaré à l'entrée et cette motivation à apprendre l'anglais. L'absence d'effet sur la motivation concerne autant les étudiants faibles, moyens ou bons.

Le dispositif visait aussi à renforcer la confiance de ces étudiants dans leur apprentissage de l'anglais. Sur ce point, les réponses sont partagées mais majoritairement favorables (Tableau 3). Plus de la moitié des répondants en retirent un meilleur rapport à l'anglais. Ils ont le sentiment que l'anglais ne leur fait plus peur (17 %) ou ils ressentent moins d'appréhension (35 %). Toutefois, 44 % des répondants avancent ne pas avoir le sentiment de s'être améliorés. On observe que ces derniers se recrutent plutôt chez les étudiants auto-déclarés moyens et faibles à l'entrée. En revanche, la fierté vis-à-vis de l'anglais concerne plutôt les étudiants auto-déclarés bons en anglais à l'entrée et l'atténuation de l'appréhension face à l'anglais concerne plutôt les étudiants auto-déclarés moyens.

Tableau 3. Effet ressenti sur le rapport à l'anglais

Lorsque vous êtes sortis du système, que vous avez réussi l'examen et acquis les crédits, vous avez pensé				
	Tous	Niveau auto-déclaré à l'entrée en compréhension écrite de l'anglais		
		Faible	Moyen	Élevé
Je suis fier et l'anglais ne me fait plus peur	<b>17 %</b>	<b>0 %</b>	<b>3 %</b>	<b>40 %</b>
Chouette, je ressens moins d'appréhension face à l'anglais	<b>35 %</b>	<b>36 %</b>	<b>46 %</b>	<b>21 %</b>
Je n'ai pas l'impression de m'être amélioré en anglais	<b>44 %</b>	<b>46 %</b>	<b>50 %</b>	<b>39 %</b>
Je ne serai jamais fait pour l'anglais	<b>4 %</b>	<b>18 %</b>	<b>1 %</b>	<b>0 %</b>
Total	<b>100 %</b>	<b>100 %</b>	<b>100%</b>	<b>101%</b>

## 6.2. Effet sur le sentiment d'apprentissage de l'anglais

Le dispositif d'évaluation a, dans un premier temps, sondé les étudiants sur leur perception de l'apprentissage au travers du dispositif. Il semble que ce soit essentiellement sur la compréhension et la production écrites que les étudiants ont le sentiment de s'être améliorés. Sur le plan de la production écrite, 70 % des étudiants ont un sentiment d'avoir développé de nouveaux apprentissages. Sur le plan de la compréhension écrite, 65 % des répondants perçoivent une légère amélioration et 11 % une nette amélioration. C'est sur le plan de la compréhension orale que la réponse la plus fréquente va vers un sentiment de non-évolution (48 %). Reste qu'en additionnant les sentiments d'une nette et d'une légère amélioration, une courte majorité dit s'être améliorée.

Tableau 4. Effet ressenti sur l'apprentissage de l'anglais à long terme

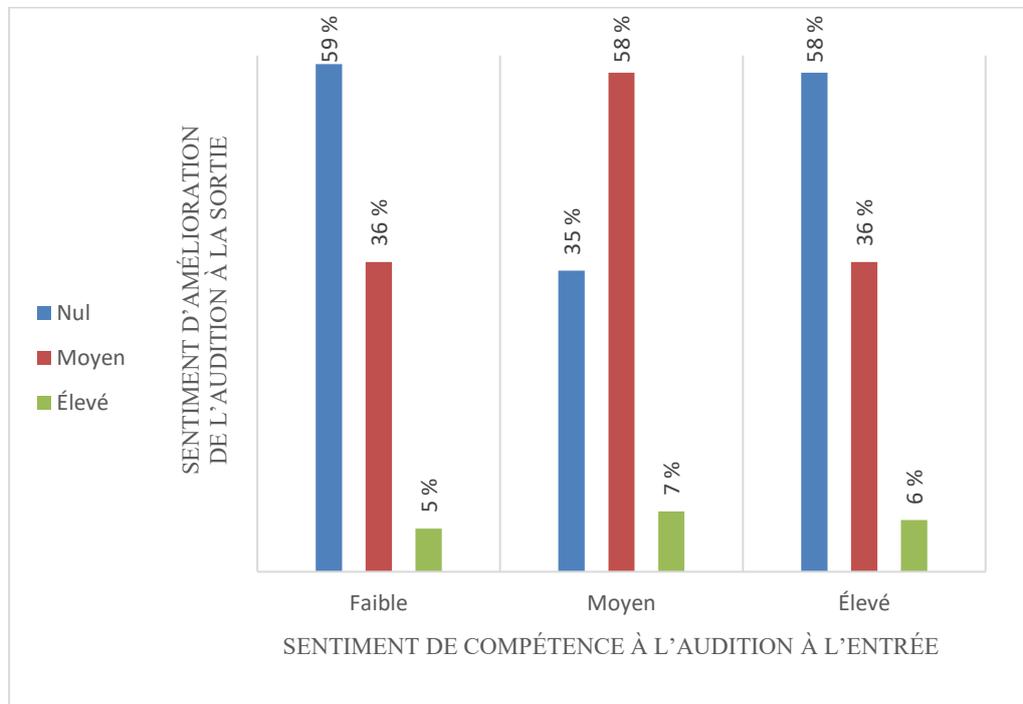
Concernant l'apprentissage de l'anglais à long terme, vous diriez que...	
... en production écrite de l'anglais	
J'ai appris par cœur et tout oublié	<b>30 %</b>
J'ai appris et retenu de nouveaux concepts, du nouveau vocabulaire et suis capable de rédiger des phrases qui font sens	<b>70 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>
... en compréhension écrite de l'anglais	
Je me suis nettement amélioré	<b>11 %</b>
Je me suis légèrement amélioré	<b>65 %</b>
Je n'ai pas évolué	<b>24 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>
... en compréhension orale de l'anglais	
Je me suis nettement amélioré	<b>8 %</b>
Je me suis légèrement amélioré	<b>44 %</b>
Je n'ai pas évolué	<b>48 %</b>
<b>Total</b>	<b>100 %</b>

Le questionnaire a également sondé l'effet d'ouverture à la manipulation de l'anglais. Il ressort que 6 étudiants sur 10 se sentent plus ouverts sur ce plan.

Nous avons fait l'exercice de croiser le sentiment de compétence à l'entrée en production écrite, compréhension écrite et compréhension orale et le sentiment d'amélioration sur le long terme sur ces trois compétences respectives au terme du cours. Les améliorations concernent-elles

avant tout ceux qui s'estimaient initialement bons ? Les étudiants faibles ou moyens ont-ils le sentiment d'avoir bénéficié du dispositif ?

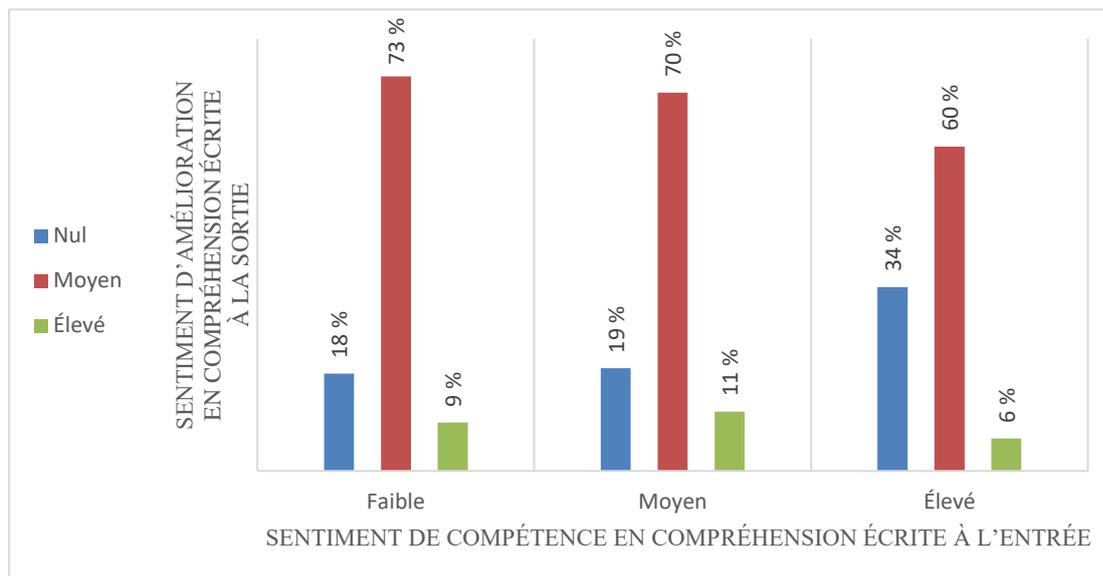
Figure 2. Sentiment d'amélioration à l'audition à la sortie en fonction du sentiment de compétence à l'audition à l'entrée



Sur le plan de la compétence à l'audition (qui, nous l'avons vu, est perçue comme ayant le moins évolué), le dispositif semble avant tout profiter aux étudiants qui s'estiment initialement moyens (Figure 2). Les étudiants auto-déclarés bons ou faibles à l'entrée jugent majoritairement ne pas s'être améliorés. Le faible impact chez les auto-déclarés « bons » peut s'expliquer par un niveau si élevé à l'entrée que le dispositif ne permet guère de le hausser encore. Les faibles semblent avoir manqué de ressources à l'audition pour retirer une amélioration.

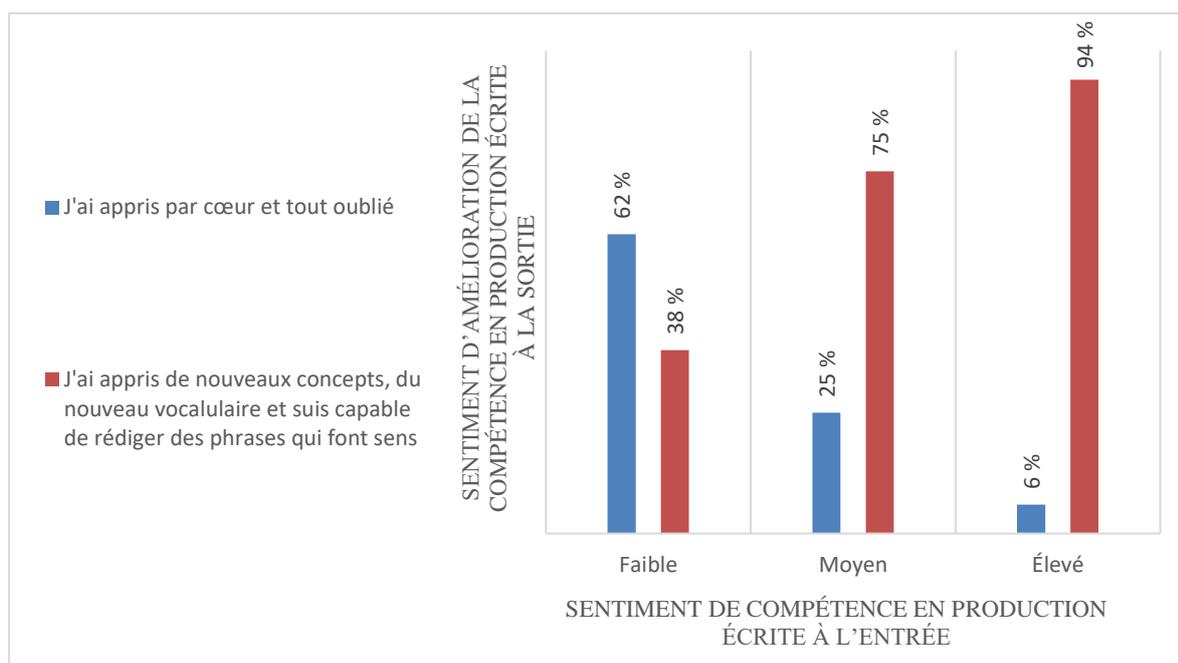
Sur le plan de la compréhension écrite (où le sentiment d'amélioration est nettement supérieur comparativement à l'audition), l'ensemble des étudiants, quel que soit leur niveau initial, ont le sentiment de s'être améliorés (Figure 3). Ce sont toutefois les étudiants auto-déclarés faibles et moyens qui disent retirer le plus de l'expérience à ce niveau.

Figure 3. Sentiment d'amélioration en compréhension écrite en fonction du sentiment de compétence en compréhension écrite à l'entrée



Enfin, sur le plan de la production écrite (Figure 3), il semble que ce soit les étudiants qui s'estimaient bons et moyens à l'entrée qui ont le plus le sentiment de s'être améliorés. Le sentiment d'amélioration est ici faible chez les étudiants auto-déclarés faibles à l'entrée.

Figure 4. Sentiment d'amélioration en production écrite en fonction du sentiment de compétence en production écrite à l'entrée



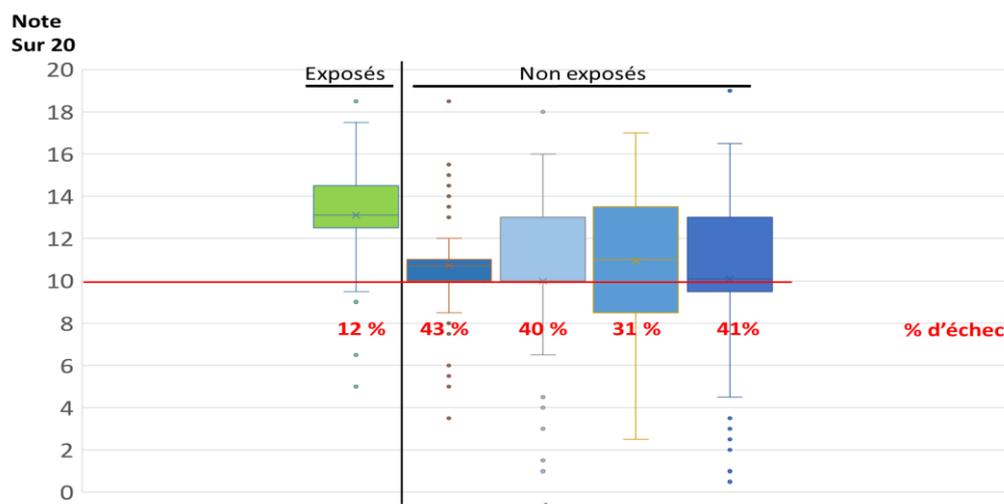
Nous retiendrons globalement de cette analyse que les étudiants initialement moyen semblent faire des apprentissages grâce à ce dispositif. Les plus faibles à l'entrée ont quant à eux des difficultés à voir une amélioration de leurs compétences en anglais. Une attention doit être portée sur ce point.

### 6.3. Effets sur les compétences des élèves en anglais

Outre la perception des étudiants, qu'en est-il de l'amélioration effective de la maîtrise de l'anglais ? Abordons les résultats de la seconde évaluation réalisée dans une perspective comparative entre étudiants exposés trois ans auparavant au dispositif EMILE et étudiants non exposés.

Les résultats révèlent (Figure 5) que les étudiants exposés au dispositif immersif sont significativement plus performants que les étudiants non exposés. Nous avons mesuré une différence significative de la note moyenne obtenue au test (13,1/20 versus 10,4/20, ANOVA I,  $p < 0,05$ ). La cohorte des étudiants non-exposés est décomposable en 4 groupes contrôles puisque ces étudiants de 4<sup>ème</sup> année en médecine vétérinaire proviennent de 4 institutions (UCLouvain, ULB, ULiège et UNamur non exposés). La moyenne de ces 4 groupes contrôles oscille entre 10,0 et 10,9/20. Les étudiants du groupe soumis au dispositif immersif en 2016 présentent donc 3 ans plus tard une meilleure compréhension des 2 textes anglais traitant de sujets vétérinaires, une meilleure maîtrise du vocabulaire technique lié à l'élevage et au soin animal que les groupes non exposés. Ils sont également plus performants dans la compétence grammaticale. Enfin, le pourcentage d'étudiants ayant échoué au test est également nettement moins marqué dans le groupe exposé au dispositif immersif (12 % versus 31 à 43 % pour les divers groupes non exposés).

Figure 5. Performance à long terme et maîtrise de l'anglais vétérinaire



Cinq groupes d'étudiants de 4<sup>e</sup> année du cursus vétérinaire (Master 1) ont été soumis à une même évaluation visant à mesurer la compréhension de petits textes, du vocabulaire technique animalier et vétérinaire et des notions grammaticales. Le groupe représenté en vert est constitué d'étudiants exposés au dispositif immersif 3 ans avant ce test. Les groupes représentés dans les différentes nuances de bleu sont 4 cohortes d'étudiants non exposés au dispositif mais formés en anglais au travers de cours classiques dans une des 4 institutions organisant le bachelier vétérinaire en Fédération Wallonie-Bruxelles. En rouge, sont repris les pourcentages d'étudiants ayant obtenu une note inférieure à 10/20 au test dans les 5 groupes (1 exposé et les 4 non exposés).

#### **6.4. Effets sur le développement professionnel des enseignants**

Les deux enseignants participant à ce projet se sont également penchés sur l'impact ressenti de cette coopération inédite. Ils se rejoignent pour constater un vécu très positif de ce dispositif. Ils perçoivent tout d'abord positivement un enrichissement de leurs connaissances dans le domaine de l'autre. L'un se sent davantage à l'aise dans la langue de Shakespeare et l'autre a enrichi ses connaissances animalières.

De façon partiellement différente, les deux enseignants ont vu dans ce dispositif l'opportunité ou la nécessité de cibler davantage les apprentissages visés. Du côté de l'enseignant vétérinaire, la contrainte de laisser une place à l'apprentissage de l'anglais a forcé à limiter la matière vue et, de ce fait, à dégager l'essentiel de l'accessoire. Le cours tend à davantage focaliser les étudiants sur les points importants. Pour l'enseignante de langue, l'interaction avec les étudiants a permis d'identifier certains aspects problématiques de l'anglais qui, auparavant, ne ressortaient pas ; ce qui permet de mieux articuler les aspects prioritaires de la langue aux besoins des étudiants.

La gestion de l'enseignement en amphithéâtre s'est également vue améliorée. Pour l'enseignant vétérinaire, cette coopération a permis de quitter un certain sentiment de solitude dans la préparation des cours. Élément assez original, les séances ont été préalablement répétées collectivement. Le co-enseignement a pu ainsi être coordonné et entraîné. Un coach a participé à certaines de ces séances afin de travailler notamment la communication non verbale. Pour l'enseignante d'anglais, il s'agit d'une expérience inédite d'enseignement en amphithéâtre.

Enfin, les deux enseignants soulignent que le dispositif permet de rendre un auditoire de 300 étudiants interactif. Les préparations, les quizz ainsi que les interactions entre les deux

enseignants qui n'hésitent pas à se corriger mutuellement devant leurs étudiants sont autant de facteurs qui concourent à modifier l'ambiance de l'amphithéâtre qui devient plus vivant, actif. La hiérarchie habituelle enseignant-étudiant et le rapport à l'erreur semblent modifiés. Ce constat est particulièrement posé par l'enseignant vétérinaire habitué à l'enseignement en auditoire. Ces éléments concourent à rendre les étudiants plus participatifs et ce, même oralement, en anglais et devant 300 congénères.

Si une réserve devait être soulevée, l'enseignant vétérinaire souligne l'importante concentration nécessaire pour assurer un enseignement intégralement en anglais.

## **7. Conclusion**

Cette communication avait pour objectifs premiers de mesurer l'effet de l'instauration d'un dispositif immersif de type EMILE sur la motivation et l'apprentissage des étudiants en anglais. Deux dispositifs d'évaluation ont été mis en œuvre, l'un visait à sonder l'aspect motivationnel de l'analyse ainsi que le sentiment d'apprentissage de l'anglais. Le second dispositif visait à mesurer l'impact sur la maîtrise effective de l'anglais dans une perspective comparative entre étudiants soumis au dispositif et un groupe test d'étudiants qui ne l'ont pas connu.

Au terme de cette analyse, les objectifs qui ont poussé à la création d'un dispositif de type EMILE en Médecine vétérinaire semblent rencontrés. La motivation des étudiants dans l'apprentissage de l'anglais semble renforcée chez une majorité d'entre eux et ce, sur les deux dimensions que sont la valeur de cette langue pour le devenir vétérinaire et le sentiment de compétence en anglais. Le dispositif EMILE constitue un défi et une expérience enrichissante, source de motivation. Ces recherches ont également permis de mesurer l'effet du dispositif sur la maîtrise de l'anglais propre aux vétérinaires.

La démarche d'analyse de ce dispositif a également permis d'identifier certaines limites ; ce qui a entraîné une réflexion quant aux pistes d'amélioration possible. Par exemple, afin d'améliorer l'effet du dispositif EMILE sur le plan des compétences à l'audition, une exposition auditive plus soutenue à la langue cible constitue une voie de solution. L'usage de vidéos présentant les caractéristiques de certaines races constitue une piste intéressante qui sera exploitée dans les années qui viennent. Ensuite, afin de répondre aux difficultés des étudiants les plus faibles en expression écrite, des exercices spécifiques seront proposés via la plateforme d'apprentissage associés à des corrections individualisées.

Cette évaluation a donc permis d'identifier des marges d'amélioration (audition, expression écrite...). Toutefois, aux yeux des enseignants porteurs du projet, l'élaboration d'un

enseignement conjoint, co-construit et collaboratif de l'ethnographie animale et de l'anglais associée à une intégration mutuelle et équilibrée des deux disciplines constitue *in fine* un choix opportun. De plus, la collaboration entre les enseignants a été une source d'épanouissement et de développement professionnel tant sur le plan des connaissances (enrichissement dans la discipline de l'autre) que sur celui des compétences d'enseignement.

### Références bibliographiques

- Béliard, J. et Gravé-Rousseau, G. (2009). *Les programmes EMILE : principes, objectifs et mise en œuvre. Commission européenne*. [http://www.ienmaroc.org/site\\_ien/wp-content/uploads/2018/12/Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre-1.pdf](http://www.ienmaroc.org/site_ien/wp-content/uploads/2018/12/Les-programmes-EMILE-principes-objectifs-et-mise-en-oeuvre-1.pdf)
- Bertaux, P. (2000). Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. Dans D. Marsh, et G. Langé, *Using languages to learn and learning to use languages* (p. 1-16). University of Jyväskylä.
- Chaplier, C. (2013). Des cours de sciences en anglais à l'EMILE : état des lieux, réflexion et recommandations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*. XXXII, (3), 57-79.
- Duverger, J. (1995). Repères et enjeux. *Revue internationale d'éducation*, 7, 40-42.
- Eurydice European Unit. (2006). *Content and language integrated (CLIL) at school in Europe*. Bruxelles : Eurydice European Unit.
- Hardy, M. (2013). Éditorial. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(3), 7-10.
- Lorenzo, F., Casal, S. et Moore, P. (2009). The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 31(3), 418-442.
- Napoli, J. et Sourisseau, J. (2013). L'EMILE est-il appliqué dans l'enseignement supérieur ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32(3), 123-143.
- Stoller, F. et Grabe, W. (1997). A six-T's approach to content-based instruction. Dans M. Snow et D.M. Brinton (dir.), *The content based classroom* (p. 1-13). White Plains.
- Viau, R. (1997). *La motivation en contexte scolaire* (2<sup>e</sup> éd.). De Boeck & Larcier.