

Langues et Savoirs



Dame Europe

*Bois gravé publié dans Sébastien Munster, Cosmographiae, Bâle, 1556,
Bibliothèque humaniste de Sélestat, musée du Livre*

GIR 51

Langues et Savoirs

Exemples de quelques sections européennes

Jacqueline Houlgatte

Suzanne Lansley

Christophe Poulain

Christine Soares

Marie-france Mailhos

IUFM de Bretagne

Académie de Rennes

Table des matières

INTRODUCTION.....	5
1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE	7
1.1. QUELLE PROBLEMATIQUE ?.....	7
1.2. LE CADRE CONCEPTUEL.....	8
□ <i>Théories de la représentation et de la modification conceptuelle.....</i>	<i>9</i>
□ <i>Théories de la linguistique énonciative interactive.....</i>	<i>11</i>
□ <i>Etudes de situations d’alternance linguistique dans le cadre scolaire.....</i>	<i>12</i>
1.3. L’EQUIPE DE RECHERCHE	14
□ <i>Des enseignants d’histoire-géographie.....</i>	<i>14</i>
□ <i>Des enseignantes d’anglais.....</i>	<i>15</i>
1.4. CONSTRUIRE UNE CULTURE COMMUNE	16
□ <i>Lecture comparée des Instructions Officielles.....</i>	<i>16</i>
□ <i>Travail sur les sujets de l’épreuve spécifique du baccalauréat.....</i>	<i>20</i>
□ <i>Comparaison des pratiques.....</i>	<i>21</i>
1.5. QUELLE DEMARCHE ?.....	22
□ <i>Définition du champ d’observation.....</i>	<i>22</i>
□ <i>Selection des axes d’investigation et construction des outils.....</i>	<i>23</i>
2. LE RESSENTI DES ELEVES	27
2.1. LE CONTEXTE SCOLAIRE.....	27
2.2. LES QUESTIONNAIRES.....	30
2.3. POSTURE DES ELEVES	31
□ <i>Ancrage énonciatif.....</i>	<i>31</i>
□ <i>Verbes introductifs.....</i>	<i>32</i>
□ <i>Détermination.....</i>	<i>35</i>
2.4. REPRESENTATIONS, ATTENTES ET MOTIVATIONS.....	35
□ <i>Les contenus : langue, DNL, ouverture européenne et internationale.....</i>	<i>37</i>
□ <i>La relation au savoir et à la situation d’apprentissage.....</i>	<i>38</i>
□ <i>Projet personnel et professionnel.....</i>	<i>40</i>
2.5. L’EXPRESSION D’UNE IDENTITE.....	42

3. LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE	44
3.1. LES DEMARCHES DES ENSEIGNANTS	45
□ <i>Objectifs spécifiques à chaque séance</i>	45
□ <i>Documents et apprentissages</i>	46
□ <i>Un parcours d'instruction guidée</i>	50
3.2. COMMUNICATION ET INTERACTION DANS LES COURS DE DNL ET DE LV	55
□ <i>Distinction entre communication et interaction</i>	55
□ <i>Pratiques communicatives</i>	56
□ <i>Interaction et apprentissages</i>	63
3.3. LA DIMENSION EUROPEENNE	66
□ <i>Des savoirs sur l'Europe</i>	66
□ <i>Une approche comparative</i>	68
3.4. CONCLUSION	69
4. CONCLUSION : BILAN ET PROPOSITIONS	70
4.1. BILAN.....	70
4.2. PROPOSITIONS POUR DES FORMATIONS.....	73
BIBLIOGRAPHIE	75

Introduction

« Nous nous proposons d'étudier, par observation, enregistrement et analyse des situations scolaires dans lesquelles les élèves acquièrent des savoirs autres que linguistiques grâce à l'utilisation d'une langue qui n'est pas leur langue maternelle. Notre étude portera plus spécifiquement sur les situations rencontrées en sections européennes »

Tel était le descriptif du projet initial publié au plan académique de formation en mai 2002 autour duquel trois professeurs de langue et deux professeurs d'histoire-géographie en section européenne se sont retrouvés. Ces collègues se sentaient concernés par le volet internationalisation du projet académique à trois niveaux :

- L'exigence de la qualité de l'enseignement des langues dans tout le système éducatif
- L'exigence de la qualité des sections européennes.
- L'importance des indicateurs de suivi qui nous a amenés à recueillir des données dans trois sections européennes de la seconde à la terminale.

Notre questionnement était le suivant :

- Comment l'utilisation de deux codes linguistiques peut-elle contribuer à la construction de concepts et de notions dans un domaine disciplinaire non linguistique ?
- Comment l'enseignant et les élèves développent-ils des stratégies de compréhension et d'expression dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle ?
- Comment l'enseignant et les élèves traitent-ils l'erreur dans ces situations ? La question d'un niveau-seuil est-elle pertinente ?
- Comment se gère l'épaisseur culturelle de la langue dans les situations d'apprentissage non linguistiques ?
- Comment ces situations d'apprentissage peuvent-elles permettre aux élèves et aux enseignants de construire un autre rapport aux langues et au savoir ?

La première année a été consacrée à l'acquisition d'une culture commune aux deux disciplines qui nous a permis de comparer nos pratiques, de définir un champ d'observation, de sélectionner des axes d'investigation et de construire des outils. Nous avons voulu tenir

compte de tous les acteurs des sections européennes : les élèves, les professeurs et l'institution.

Nous avons interrogé les chefs d'établissements sur le taux de poursuite en section européenne entre la seconde et la terminale, le nombre d'élèves présentés aux certifications internationales et le nombre d'élèves obtenant la mention européenne.

Nous avons étudié 197 questionnaires distribués en seconde, première, terminale dans les sections européennes de Dinan, Fougères, Lannion et Rennes pour connaître les représentations que les élèves se font de la section.

Nous avons enregistré puis analysé quatre cours de DNL et trois de LV pour déterminer les démarches pédagogiques et les acquisitions propres ou communes aux deux disciplines.

A la fin de notre travail nous sommes conscients des limites de notre étude par le simple fait que l'anglais est la seule LV de l'équipe et l'histoire-géographie l'unique DNL. Nous précisons que le GIR 51 était ouvert à tous, qu'il n'y a eu aucune sélection et que ces cinq membres ont été les seuls candidats.

Notre échantillon peut être considéré comme représentatif de la tendance forte dans ces sections ; en effet, l'histoire-géographie, commune à toutes les sections de lycée est en fait très majoritairement représentée dans les sections européennes de l'académie et l'anglais est la langue la plus fréquemment utilisée.

Il semble cependant que l'étude que nous avons menée puisse être lue par des collègues d'autres DNL et d'autres langues, les enseignements que nous en tirons étant tout à fait transposables.

Ces deux années ont représenté certes une charge de travail mais aussi des découvertes et un enrichissement que nous souhaitons partager.

Nous faisons en conclusion un certain nombre de propositions et de recommandations sur les contenus de formation des enseignants pour qu'ils effectuent des choix pédagogiques et didactiques pertinents. Ces choix nous semblent également transférables aux travaux personnels encadrés de lycée et aux itinéraires de découverte, quand ils seront maintenus au collège.

1. METHODOLOGIE DE RECHERCHE

Nous allons exposer dans ce chapitre les différentes conditions de réalisation du projet de recherche autour duquel nous nous sommes retrouvés :

- la problématique de départ,
- le cadre conceptuel qui a servi de référence à notre questionnement et à nos analyses,
- la composition de l'équipe,
- la manière dont nous avons mis en place des éléments de culture commune,
- la démarche que nous avons élaborée.

1.1. Quelle problématique ?

Les sections européennes existent depuis 1992. Une formation à l'enseignement dans ces sections a été mise en place à l'IUFM de Bretagne en 1998.

Impliqués à titres divers (formation IUFM ou enseignement dans le second degré) dans ce dispositif, nous avons ressenti la nécessité de mener une réflexion approfondie sur l'impact de ces situations spécifiques sur les apprentissages des élèves et leur relation aux savoirs, ainsi que sur les démarches pédagogiques mises en place par les enseignants.

Nous avons lancé cette étude avec un objectif explicite : « en savoir plus pour agir mieux », aussi bien en enseignement qu'en formation.

Guidés par les travaux de chercheurs en psychologie du développement et en linguistique et connaissant les résultats des études menées par Graziella Porte et André Obadia sur l'alternance des langues, nous avons organisé notre étude autour des questions suivantes, parfois différentes des questions posées dans la présentation du projet :

- Que savons-nous du contexte exact des sections européennes que nous étudions, en termes de recrutement et de fonctionnement ? Que savons-nous du trajet des élèves, de la seconde à la terminale ?
- Quelle représentation les élèves se font-ils de la section européenne ? La dimension européenne et internationale de ces sections joue-t-elle un rôle, éventuellement décisif, dans leurs motivations et dans leurs réalisations ?
- Comment l'enseignant et les élèves développent-ils des stratégies de compréhension et d'expression dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle ? Comment se gère l'apparente opposition entre besoin ou désir de communication et exigence de correction linguistique ? Qu'advient-il de la notion d'erreur dans ces situations ?
- Comment l'utilisation de deux codes linguistiques peut-elle contribuer à la construction de concepts et de notions dans un domaine disciplinaire non linguistique ? Cette modalité permet-elle aux élèves et aux enseignants de construire un autre rapport aux langues et aux savoirs ?

1.2. Le cadre conceptuel

Pour construire cette étude, nous nous sommes appuyés sur un ensemble de théories issues de champs scientifiques différents, mais complémentaires, dans l'éclairage qu'ils apportent à l'analyse de situations scolaires : théories de la représentation et de la modification conceptuelle, théories de la linguistique énonciative interactive.

A ces ensembles théoriques, nous avons ajouté les études de chercheurs sur des exemples réels de situations similaires de « bilinguisme ».

Les théories de la représentation et de la modification conceptuelle sont empruntées aux domaines de la sociologie et de la psychologie du développement. Elles fournissent des outils pour comprendre les caractéristiques spécifiques des situations didactiques situées dans le champ social particulier que constituent les sections européennes.

Par ailleurs, les théories de la linguistique énonciative interactive permettent d'élaborer des outils à deux niveaux :

- pour procéder à l'analyse de discours produits, qu'il s'agisse des réponses d'élèves aux questionnaires ou des échanges qui se déroulent dans le cours des séances d'enseignement, d'une part,
- pour construire des situations d'apprentissage structuré, de type « interaction de tutelle », en cours de LV et de DNL, d'autre part.

Quant aux études réalisées en situation de bilinguisme, elles ont produit des exemples qui peuvent se lire à la lumière des théories précédentes et résultent de travaux menés par des chercheurs dans des contextes semblables à ceux que nous nous sommes proposés d'étudier. Même si le niveau de bilinguisme des élèves auxquels ils se sont intéressés était bien plus avancé que celui de nos élèves de sections européennes, l'analogie est suffisante pour que les résultats de leurs travaux nous intéressent.

□ **Théories de la représentation et de la modification conceptuelle**

Considérant les représentations comme de possibles étapes dans la construction des concepts, et s'appuyant sur les apports théoriques de la psychologie du développement (M. Deleau, Ed. 1999), nous utiliserons ces outils à deux niveaux d'emboitements : les représentations des élèves sur l'environnement scolaire dans lequel ils sont, d'une part et le passage des « concepts quotidiens » aux « concepts scientifiques » dans le domaine des savoirs de langue et de DNL, d'autre part.

Moscovici définit l'idée de représentation comme « la façon dont les individus théorisent les expériences qu'ils connaissent, en parlent, et, en outre, la façon dont les théories ainsi formées les amènent à construire la réalité et, en dernier ressort, à déterminer leur propre comportement. » (1991).

Un ensemble de représentations fonctionne comme un système cohérent, qui implique un certain comportement. Jodelet (1991, p.36) précise également que les représentations sociales constituent des « systèmes d'interprétation, régissant notre relation au monde et aux autres, [qui] orientent et organisent les conduites et les communications sociales », [...] des « phénomènes cognitifs [qui] engagent l'appartenance sociale des individus par l'intériorisation de pratiques et d'expériences, de modèles de conduites et de pensée. ».

De leur côté, Doise et Mugny (1981) ont mis en évidence l'influence de l'enjeu social sur la réussite des tâches. Bien que leurs expériences aient été réalisées avec des enfants de 5-6 ans, il n'y a aucune raison de penser que ce « marquage social » ait moins d'importance pour des adolescents.

C'est en partant de ces différents travaux que nous avons considéré qu'il était nécessaire de faire un état des lieux des représentations que les élèves ont de la section européenne. En effet, la manière dont ils parlent de cette section, de l'expérience qu'ils en ont, est l'expression d'une image mentale personnelle de cet univers, de la place qu'ils pensent y occuper, des attitudes qu'ils adoptent et des actions qu'ils entreprennent.

Nous verrons comment l'analyse de leurs réponses aux questionnaires apporte une confirmation de ces hypothèses et nous permet de décrire un champ social spécifique, que nous pouvons appeler *l'univers des sections européennes*, et de comprendre la manière dont les élèves se construisent une certaine identité par leur appartenance à cet univers, en même temps qu'un rapport positif au savoir.

La différence essentielle entre une représentation et un concept est une différence de validité scientifique. Ceci nous rapproche de la distinction que fait Vygotski entre les « concepts quotidiens » et les « concepts scientifiques ».

« Une autre idée intéressante de Vygotski est en effet que les concepts scientifiques sont organisés en systèmes qui, s'ils supposent un 'tissu conceptuel déjà largement élaboré' par la pensée spontanée de l'enfant, demandent en outre une organisation systématique et une médiation. Cette médiation est assurée par certains objets d'enseignement et surtout par des symboles. [...] Enfin, le concept, pour mériter ce nom comme c'est le cas dans la science, s'accompagne nécessairement de formes symboliques, langagières et éventuellement non langagières. » (Vergnaud, 1989)

A la lumière des remarques de Vergnaud¹ (1989), nous nous attacherons, lors de l'analyse des transcriptions de séances, à identifier, à travers les formes langagières, les médiations dont

¹ Rappelons également les travaux, plus anciens, de Pierre Oléron (1972), sur le rôle du langage dans les changements cognitifs.

bénéficient les élèves pour avancer dans la construction des concepts dans le cas particulier où cette dernière se fait par l'intermédiaire d'une langue non maternelle.

De son côté, Hatano (1995) montre que si l'on modifie la compréhension d'un concept, le système dans lequel ce concept fonctionne est de ce fait, lui aussi, modifié ; ce qui entraîne un changement dans les attitudes et les comportements ; il en est de même pour les représentations. D'où l'importance du travail sur les concepts, en enseignement et en éducation.

□ **Théories de la linguistique énonciative interactive**

C'est en raison du principe fondateur de la linguistique énonciative que nous prenons comme hypothèse, pour l'analyse des discours produits (réponses aux questionnaires et discours produits durant les cours de DNL et de LV), que les signes linguistiques peuvent nous renseigner sur l'ensemble des éléments qui concernent aussi bien les relations interpersonnelles que les processus intrapersonnels conduisant à la construction de savoirs.

Nous prenons comme point d'ancrage la théorie de E. Benvéniste (1974), en particulier la notion de « l'homme dans la langue » et les modèles et la terminologie de A. Culioli² pour décrire les rapports de l'individu au discours qu'il produit : énonciateur/co-énonciateur, notions, opérations, situations d'énonciation.

A Anne-Claude Berthoud, nous empruntons les outils d'analyse des objets du discours : les « topics ». « Les topics sont au linguiste ce que les objets sont au logicien et au psychologue ; ils seront pour nous, à la fois des traces d'objets, de mouvements d'objets et de points de vue sur ces objets. » (1996, p.2) et, plus loin : « ... le marquage linguistique contribuant lui-même au processus de construction des objets du discours que sont les topics, soit [= c'est-à-dire] au processus plus général de signification. » ; « les formes linguistiques sont envisagées dans leur fonction pragmatique, et le sens est considéré comme inséparable de ses conditions d'emploi. » (Berthoud, 1996, p.17)

² J'ai suivi les séminaires de linguistique de Culioli au milieu des années 60... Bien que ses travaux aient très fortement influencé l'analyse linguistique des 40 dernières années, Culioli a très peu écrit et l'ouvrage que nous avons choisi de citer dans la bibliographie n'a été publié qu'en 1990. (note de Mf Mailhos)

En conjugant l'approche énonciative et la pragmatique linguistique, selon le modèle proposé par Anne-Claude Berthoud, nous pouvons ainsi rendre compte de la valeur sémantique du discours, des organisations syntaxiques dans lesquelles il se crée, des fonctions du langage et des références extra-linguistiques socio-culturelles qui restent du domaine de l'implicite et de la présupposition.

Lorenza Mondada (1999) présente une réflexion sur l'alternance des langues, conduite du point de vue des pratiques interactionnelles. Ainsi, « la langue est un objet qui, avant d'être construit en tant que tel par les grammairiens et les linguistes, peut être considéré comme ne pré-existant pas à son actualisation dans des usages mais comme émergeant dans et par l'interaction, comme une ressource à la fois reprise et élaborée, bricolée contextuellement par les locuteurs. Ce point de vue implique la reconnaissance de la primauté des activités des locuteurs, de leurs pratiques langagières, et redéfinit l'objet d'étude pertinent, qui n'est plus dès lors le système de la langue ou des langues en présence, mais les procédures par lesquelles les locuteurs mènent à bien une certaine activité et pour ce faire, identifient, modifient et négocient les ressources linguistiques. Cette pluralité des pratiques énonciatives permet ainsi de poser l'hétérogénéité constitutive de la langue qui en résulte. » (1999, p. 84).

Cette approche nous paraît particulièrement fructueuse dans l'analyse des discours produits en situation d'apprentissage de LV ou de DNL, à plusieurs niveaux :

- renvoyant à ce que nous avons dit plus haut de la médiation symbolique nécessaire à la construction des concepts scientifiques (Vygotski, Vergnaud), nous chercherons dans les traces linguistiques des signes de cette médiation langagière,
- rappelant le rôle des interactions sociales sur le développement cognitif (Vygotski) et l'importance de 'l'interaction de tutelle' (Bruner, 1991) nous regarderons sans doute sous une autre perspective les formes linguistiques produites dans une langue non maternelle en situation d'apprentissage d'objets non linguistiques. Le statut et le traitement de l'erreur peuvent ainsi être revisités à la lumière de ces considérations.

□ **Études de situations d'alternance linguistique dans le cadre scolaire**

Nous avons particulièrement été attentifs aux études réalisées par André Obadia (1998) et Graziella Porte (1998).

Les travaux d'André Obadia concernent l'enseignement dit « en immersion », dans le contexte canadien. Il s'agit de l'utilisation pour les enseignements scolaires, d'une langue autre que la langue maternelle des élèves, et ce, dès l'enseignement primaire. André Obadia a piloté une étude comparative entre les élèves en immersion (français langue étrangère) et les élèves inscrits en filière unilingue anglophone. Au terme de cette étude, il apparaît que le dispositif d'immersion a des effets positifs sur les acquisitions en langue maternelle, tout en développant chez les élèves une plus grande confiance dans leurs compétences en langue étrangère, une plus grande sensibilité d'écoute, une ouverture aux autres cultures et un degré de conscience métalinguistique plus élevé. Tout en gardant à l'esprit la différence entre les conditions de mise en œuvre de l'immersion au Canada et celles des sections européennes de lycée en France, nous constaterons des similitudes réelles quant aux effets sur les élèves de l'utilisation opérationnelle d'une langue étrangère en situation scolaire.

Graziella Porte est intervenue en formation d'enseignants pour l'enseignement des disciplines non linguistiques dans une langue non maternelle (français / italien) au niveau de l'école moyenne (11 – 14 ans), au Val d'Aoste. Selon ses observations, les bénéfices pour les élèves sont de nature culturelle, cognitive et linguistique. Les intérêts et bénéfices culturels se partagent entre ceux qui renvoient au modèle éducatif et ceux qui se rattachent au parcours didactique. Dans la première catégorie se trouvent le modèle de personne bilingue, la relation enseignant-élèves, la représentation des langues ; le parcours didactique en situation 'bilingue' provoque une tension, qui incite à l'innovation et donc se traduit en meilleure qualité de l'enseignement. Nous verrons, lors de l'analyse des réponses aux questionnaires, que nos élèves sont effectivement très sensibles à cet aspect de l'enseignement en section européenne.

Les bénéfices cognitifs concernent les notions de transparence (vraie ou fausse) des mots, la construction des concepts grâce à l'alternance codique et l'effet de 'défamiliarisation', qui amène les élèves (et, éventuellement, les enseignants...) à questionner ce qui aurait pu être, à première vue, considéré comme « allant de soi », et donc à élucider, à clarifier et à préciser les mots et les notions. Cet effet particulier se rencontrera lors de nos analyses de transcriptions de séances.

G. Porte étudie les bénéfices linguistiques sous l'angle des connaissances, des compétences métalinguistiques et du plaisir du jeu linguistique....

Notons, pour finir, que le choix des disciplines qui sont enseignées en langue autre que maternelle en Val d'Aoste correspond à une volonté de couvrir un vaste champ épistémologique : « Dans notre projet, le choix des disciplines correspond d'ailleurs à des hypothèses sur leurs valences linguistiques, l'histoire étant le domaine de l'interculturel et de la plus grande variété de registres et de types de textes, les mathématiques celui du langage ritualisé, l'éducation artistique ayant relation à l'émotion, à la créativité, au rapport avec l'œuvre d'art, à la création manuelle. ».

Tous les élèves que nous avons interrogés étant en section européenne « histoire-géographie », nous n'avons pas eu l'occasion de mener un questionnement comparatif sur les rapports différents que les élèves pouvaient entretenir avec les contenus des cours de DNL selon la discipline de ces derniers.

1.3. L'équipe de recherche

L'équipe est composée de 5 membres aux compétences complémentaires : 2 enseignants d'histoire-géographie en sections européennes de lycée et 3 enseignants d'anglais : 1 enseignant-chercheur, 1 enseignant de lycée et 1 enseignant de collège.

□ Des enseignants d'histoire-géographie

▪ *Jacqueline Houlgatte et Christophe Poulain*

Jacqueline Houlgatte est professeur d'histoire et de géographie, enseignant en section européenne anglais depuis une dizaine d'années tant en Lorraine (Saint-Avold) qu'en Bretagne (Dinan) ; à ce titre, responsable de nombreux échanges d'élèves et de projets européens (Lingua B puis Comenius projets linguistiques) avec l'Irlande, le Danemark, la Finlande et l'Italie, qui sont un complément indispensable à l'enseignement " bilingue " dispensé en classe européenne.

Christophe Poulain, Certifié d'Histoire Géographie, a eu l'opportunité de développer une relation particulière avec les langues : sa maîtrise -publiée depuis- a consisté en une édition critique d'un manuscrit latin d'une " Vie de Saint ". Tout d'abord recruté comme maître

auxiliaire en lettres classiques, il enseigne depuis 6 ans en section européenne au lycée Bréquigny, à Rennes.

□ **Des enseignantes d'anglais**

- *Christine Soarès, Suzanne Lansley et Marie-france Mailhos*

Christine Soarès a été très surprise après six ans en lycée de découvrir l'ampleur et la variété des difficultés d'apprentissage de l'Anglais LVI chez les élèves de collège. Si la sixième est encore la classe de l'enthousiasme, la cinquième marque le début d'une certaine stagnation voire d'une régression. La proposition des itinéraires de découverte où l'anglais prendrait sa place de véritable outil de communication l'a séduite et elle a souvent travaillé en binôme avec un professeur de physique. Il lui semble aujourd'hui regrettable que ce dispositif soit remis en cause.

Suzanne Lansley est professeur d'anglais au lycée de Kerneuzec à Quimper où la section européenne anglais s'est ouverte à la rentrée 2002. Comme elle n'avait jusqu'à présent enseigné qu'en classe européenne de collège lors de sa précédente affectation, elle a ressenti le besoin de s'informer et de réfléchir sur cette section au lycée, sur les bénéfices que peuvent en tirer les élèves.

Marie-france Mailhos a enseigné pendant 22 ans au Lycée Joliot-Curie, à Rennes, où, dès 1972, elle a pratiqué le travail en équipe et engagé ses élèves dans des démarches de projet sur des thèmes disciplinaires ou pluridisciplinaires, donnant un contenu substantiel et une finalité opérationnelle à l'apprentissage de la langue. Formatrice à l'IUFM de Bretagne depuis sa création, ses travaux en didactique des langues reposent sur une conception intégrée des objectifs linguistiques, culturels, pragmatiques et conceptuels. Ayant mis en place la formation à l'enseignement en sections européennes en 1998, il lui semble nécessaire de vérifier, par l'intermédiaire d'une recherche contextualisée, le bien-fondé de ce dispositif.

Tous les membres de l'équipe ont, à des degrés différents, et à partir d'expériences professionnelles variées, la conviction que l'apprentissage des langues a besoin d'être finalisé et opérationnalisé s'il doit être efficace. Les sections européennes sont-elles un moyen d'atteindre cet objectif ?

C'est sur cette première interrogation que nous nous sommes retrouvés autour de ce projet.

Néanmoins, dans la mesure où nos expériences et nos pratiques étaient à l'origine différentes, il nous a fallu tout d'abord nous constituer une culture commune : un langage partagé, des représentations harmonisées, des pratiques pédagogiques comparables...

1.4. Construire une culture commune

Afin de faire le point sur ce que nous avons en commun dans les domaines des savoirs et des savoir faire disciplinaires, nous avons décidé de lire ensemble les instructions officielles des 2 disciplines : anglais et histoire-géographie et d'étudier quelques sujets donnés à l'épreuve spécifique au baccalauréat.

□ Lecture comparée des Instructions Officielles

Notre analyse a porté plus spécifiquement sur la classe de seconde pour les raisons suivantes :

- c'est la première année où les élèves de sections européennes découvrent le cours de DNL ;
- dans la mesure où la classe de seconde est à la charnière entre le collège et le lycée, les programmes officiels présentent de manière explicite les acquis du collège, qui doivent être consolidés, ainsi que les objectifs du lycée, démarches et méthodologie, qui conduisent au baccalauréat.

▪ *Instructions Officielles pour l'anglais.*

Ainsi, pour l'anglais, les instructions officielles mettent l'accent sur le renforcement des savoir-faire des élèves dans les quatre compétences : compréhension de l'écrit et de l'oral, production de l'écrit et de l'oral en mettant en évidence l'interdépendance des quatre compétences. Toutefois, l'accent est mis avec insistance sur la compréhension et la production orale dans des situations de communication. Pour mettre en œuvre ces deux points, les enseignants sont encouragés à utiliser des documents variés.

En ce qui concerne la production orale, le premier objectif consiste à apprendre aux élèves à prendre la parole en continu et sous une forme dialoguée. Une attention particulière doit être apportée à la prononciation en faisant ressortir les liens entre prononciation et compréhension. Car il s'agit avant tout de se faire comprendre ; et ce n'est pas le cas si l'on dit *sick* au lieu de *thick* ou *ship* au lieu de *sheep*.

La production écrite doit amener les élèves à mettre en œuvre les éléments grammaticaux et lexicaux étudiés au collège et à produire des énoncés d'une complexité croissante.

Quant aux savoirs à acquérir et à consolider, il faut distinguer les savoirs linguistiques et les savoirs culturels. Les savoirs linguistiques s'organisent autour de trois rubriques : les savoirs lexicaux « qui doivent rendre visible le lien entre langue et culture », les savoirs grammaticaux et la phonologie.

Le contenu culturel de l'apprentissage de la langue anglaise en seconde doit permettre de mettre en évidence les particularités de la culture des pays anglophones. Il doit s'organiser autour de quatre notions qui sont *la mémoire, le lien social, les échanges, la création*.

La réalisation de ces objectifs se fera par la mise en œuvre de parcours méthodologiques qui doivent permettre de renforcer l'autonomie des élèves, par la diversification des activités ainsi que par l'exposition la plus intensive possible à de l'anglais écrit ou oral.

- *Instructions Officielles pour l'histoire-géographie.*

Au lycée et notamment en classe de seconde, il s'agit de mettre en œuvre une approche synthétique et problématisée du parcours chronologique et spatial acquis au collège tout en le complétant.

Les programmes d'histoire-géographie doivent amener les élèves à comprendre le monde dans lequel ils vivent à la fois par l'étude des périodes historiques qui ont contribué à sa formation que par l'approche de l'action des sociétés sur les territoires qu'elles occupent.

Ainsi, le programme de géographie de seconde a pour objet l'occupation et l'aménagement de la terre par les hommes à travers des études de cas choisies sur tous les continents pour ce qu'elles ont de significatif par rapport au problème étudié.

Le programme se subdivise en six thèmes :

- la répartition inégale des hommes et des richesses sur la terre

- Nourrir les hommes
- L'eau entre abondance et rareté
- Les dynamiques urbaines
- Les sociétés face aux risques
- Au choix, les littoraux ou les montagnes.

A travers ces six thèmes, il faut faire acquérir aux élèves les notions-clé du programmes telles que : *organisation de l'espace, environnement, aménagement, territoires, contraintes, développement, paysages, pôles, flux, risques.*

Le traitement de chaque thème s'articule autour d'une ou deux études de cas problématisées, représentatives des situations géographiques à étudier.

Les raisonnements supposent la maîtrise des outils géographiques majeurs que sont la carte et le croquis.

Dans tous les cas, il convient de privilégier la lecture critique et la mise en relation des informations.

Le programme d'histoire de la classe de seconde porte sur les fondements du monde contemporain. Compte tenu du fait que les élèves ont parcouru au collège la trame générale de l'histoire, le programme met l'accent sur quelques moments historiques « qui sont des jalons importants dans l'élaboration de la civilisation contemporaine et qui constituent des ruptures majeures » sur le plan culturel, politique, économique et social :

- le citoyen à Athènes au Vème siècle avant JC
- une approche de la religion chrétienne
- la diversité des civilisations médiévales qui bordent la Méditerranée
- une nouvelle vision de l'homme et du monde à la Renaissance
- le tournant fondamental représenté par la période révolutionnaire en France
- l'Europe en mutation pendant la première moitié du XIXème siècle

Les finalités de ce programme sont à la fois culturelles et civiques : il s'agit pour les élèves de construire une culture mais aussi de développer l'esprit critique, la tolérance et la reconnaissance de l'autre.

Ainsi, confronter les Instructions Officielles de nos disciplines respectives nous a permis de constater que l'enseignement en section européenne se trouve à la croisée de l'enseignement en langue vivante et en histoire-géographie.

En effet, l'accent est mis sur les acquis culturels dans les deux disciplines comme c'est aussi le cas dans la circulaire de 1992 créant les sections européennes, dans laquelle il est spécifié qu'il est souhaitable d'assurer «la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers» .

Par ailleurs, la spécificité que représente la DNL place l'enseignement en section européenne au point de rencontre entre les objectifs de LV et ceux d'histoire-géographie.

Enfin, l'évaluation au baccalauréat est double.

En effet, pour obtenir l'indication européenne, les candidats doivent satisfaire aux conditions suivantes :

- avoir obtenu une note égale ou supérieure à 12/20 à l'épreuve du premier groupe de LV1 commune à tous les candidats de la série à laquelle ils se sont présentés. (Cette note a été ramenée de 14/20 à 12/20 par l'arrêté du 9 mai 2003)
- avoir obtenu une note égale ou supérieure à 10/20 à une évaluation spécifique de la DNL en langue. Cette évaluation vise à apprécier le niveau de maîtrise de la langue acquis au cours de leur scolarité en section européenne. Cette épreuve orale compte pour 80% de la note.
- D'autre part, une note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de l'année de Terminale compte pour 20% de la note globale. Elle est attribuée conjointement par le professeur de DNL et par le professeur de LV.
- Enfin, il faut noter que l'arrêté du 9 mai 2003 permet aux candidats (ce qui est nouveau) de substituer l'évaluation spécifique à l'une des épreuves facultatives correspondant aux options. Dans ce cas, la note finale attribuée à l'évaluation spécifique est prise en compte pour le calcul de la moyenne du candidat au baccalauréat suivant les mêmes modalités que pour ces épreuves.

Au travers de ces dispositions, nous voyons bien l'indispensable coopération entre les professeurs de LV et les professeurs de DNL.

L'élaboration des sujets de l'épreuve spécifique est le fruit du travail d'une commission mixte d'enseignants de LV et de DNL ainsi que la création de la grille d'évaluation de cette épreuve en vigueur dans l'académie de Rennes.

C'est pourquoi nous avons jugé utile d'analyser quelques sujets donnés à cette épreuve en juin 2002.

□ **Travail sur les sujets de l'épreuve spécifique du baccalauréat.**

Cette étude a porté sur les sujets 4, 7, 15, et 22 couvrant la période étudiée dans le cours de DNL de Terminale, c'est-à-dire depuis la Seconde Guerre Mondiale jusqu'à nos jours.

Ces sujets sont constitués de plusieurs documents de nature différente : documents iconographiques (caricatures, cartes, dessins, schémas) et textes (archives, discours, articles de journal).

Cette donnée doit être prise en compte lors de la préparation des élèves que nous devons aider à traiter plusieurs documents de manière synthétique : il faut les mettre en relation et faire preuve d'esprit critique.

L'examen de ces sujets nous a conduit à nous interroger sur la façon dont nous abordons les documents iconographiques en LV et histoire-géographie.

En LV, cela se fait par le biais de la «top-down approach», c'est-à-dire une compréhension immédiate du sens du document puis la recherche d'indices significatifs pour justifier son interprétation alors qu'en histoire-géographie, il convient tout d'abord de décrire le document précisément puis de l'expliquer en utilisant des savoirs préalablement acquis. Il convient aussi de prendre en compte les éléments du péri-texte en s'interrogeant sur leur pertinence ; il faut en effet prendre garde au danger de sur-interprétation : ainsi le document 2 proposé dans le sujet 4 peut amener ce genre de dérive. Il s'agit d'une affiche de propagande américaine (signalons aussi qu'elle n'est pas datée, ce qui est contraire aux exigences en histoire aussi bien qu'en LV) qui porte l'inscription «we French workers, warn you... defeat mean slavery, starvation, death.» ; l'explication peut en être rendue difficile en l'absence du contexte.

Une différence importante que nous avons mise en évidence est la question du statut de la reformulation en cours de DNL et en cours de LV.

En LV, la reformulation et la paraphrase sont considérées comme des étapes nécessaires dans le processus d'élucidation. Il s'agit pour les élèves de redire le texte, d'explicitier le sens du document, avec leurs propres mots : il s'agit donc bien d'un exercice d'expression orale (pratique linguistique) et d'un exercice intellectuel de reconstruction du sens.

Alors que, en cours d'histoire, la paraphrase est considérée comme inadéquate. Par la reformulation, les élèves doivent montrer qu'ils sont capables de retrouver assez vite la problématique historique à laquelle le document se rattache. Ainsi les élèves doivent-ils présenter le document selon un schéma précis : nature, support, auteur, contexte, idée générale, plan de ce qui va suivre.

Une autre différence concerne ce que nous avons appelé le 'détournement grammatical des documents', tentation relativement fréquente en cours de LV. Pour illustrer ce point, citons l'exemple d'une séance conduite, en classe de lycée, à partir d'une interview enregistrée d'un ancien soldat de l'armée britannique d'Irlande du Nord : le document n'avait été utilisé que pour faire des transformations grammaticales de formes affirmatives en formes négatives, de voix active en voix passive...sans qu'aucun travail ne soit mené sur la construction du sens à partir des énoncés, du statut des énonciateurs, de leur position de parole, ni du contexte dans lequel cette interview avait été réalisée. Ce type de traitement est à l'opposé d'une approche intégrant un travail sur la langue, son 'épaisseur culturelle' et la compréhension du document. Il rendrait impossible la coopération avec l'enseignant de DNL.

□ Comparaison des pratiques

Pour compléter la construction de notre culture commune, nous avons comparé les pratiques pédagogiques de LV et d'histoire-géographie.

Nous nous sommes intéressés notamment aux routines de cours :

En LV, le cours commence par une mise en route, un « warm up », un échauffement avant de se poursuivre par l'introduction d'un document nouveau, sa compréhension, son explication ; à partir de là, il y a production des élèves par transposition.

En histoire-géographie, une séquence débute toujours par la réactivation du savoir acquis à partir d'un questionnement et par le rappel des repères spatio-temporels. La suite de la séquence est constituée d'une part d'apports théoriques, notionnels ou méthodologiques et d'autre part par un travail sur documents suivi d'une synthèse.

Compte tenu de la spécificité des sections européennes, nos interrogations mutuelles ont porté sur la place de l'oral dans nos disciplines respectives.

Nous avons constaté qu'en LV, les élèves devraient avoir la parole entre eux dans des travaux de groupes interactifs. Souvent il y a cours dialogué avec questionnement structuré, mais il y a peu d'apports magistraux.

Au contraire, en histoire-géographie, il s'agit surtout d'un cours dialogué avec questionnement structuré et apports magistraux.

Là encore, nous pouvons dire que l'enseignement en section européenne est bien à la croisée des deux disciplines, LV et histoire-géographie. En effet, le rapport de l'inspection générale sur les sections européennes publié en 2000, mettait l'accent sur la pratique de la communication orale qui « doit être l'axe majeur du travail des professeurs de DNL qui doivent susciter dans la classe une véritable situation de communication ».

Ce travail nous a permis de prendre conscience de nos différences et des points de convergence obligatoires et d'apprécier à quel point elles pouvaient être source d'enrichissement pour la construction de séquences d'enseignement efficaces et stimulantes.

1.5. Quelle démarche ?

Afin de réaliser notre projet, nous avons défini un champ d'observation, sélectionné des axes d'investigation, construit des outils spécifiques pour la collecte et le traitement des matériaux.

□ Définition du champ d'observation

Puisque nous avons fait le projet d'analyser des transcriptions de séances, il nous fallait traiter des données que nous serions tous capables de comprendre, c'est pourquoi nous avons choisi de restreindre notre champ d'observation aux sections européennes histoire-géographie / anglais.

Pour faciliter l'accès aux établissements et limiter les déplacements, pour des raisons de temps et de budget disponibles, nous avons choisi des sections dans des lycées proches de nos lieux de travail. C'est la raison pour laquelle notre étude, effectuée entre octobre 2002 et avril

2004, a porté sur les sections européennes des lycées publics de Dinan, Fougères, Lannion, Quimperlé et Rennes.

□ **Selection des axes d’investigation et construction des outils**

Les questions posées dans la problématique s’appliquent à des champs différents et nécessitent, de ce fait, un traitement complexe.

Nous cherchons à mieux comprendre

- les représentations sociales (image de la section, notion de niveau, normes de correction linguistique),
- les démarches pragmatiques interactionnelles (stratégies de communication),
- les comportements didactiques (guidage des apprentissages – ‘interaction de tutelle’³ - et traitement de l’erreur),
- les processus cognitifs (construction de concepts et codes linguistiques ; apprentissages et motivation).

Afin d’essayer d’apporter des réponses à nos questions de départ, nous avons décidé de mener notre investigation dans deux directions :

- Le ressenti des élèves : évaluer leurs représentations de la section européenne en termes d’attentes, de motivations, de difficultés rencontrées et de stratégies mises en place pour les surmonter (‘marquage social’⁴, ‘enrolement dans la tâche’⁵).
- Les situations didactiques : analyser les discours produits dans les cours de DNL et de LV pour identifier les stratégies de communication, les techniques de guidage et de validation des apprentissages et repérer des traces de construction de savoirs.

³ Bruner (1991)

⁴ Doise et Mugny (1981)

⁵ Bruner (1983)

La conjugaison des deux plans d'analyse ont pu faire apparaître des convergences dont les effets s'ajoutent, ou des incohérences, dont les effets se neutralisent mutuellement....

▪ *Un questionnaire*

Pour évaluer le ressenti des élèves, nous avons décidé de construire un questionnaire.

Afin de ne pas orienter les réponses, nous avons opté pour des questions ouvertes, posées dans un langage le plus neutre possible. C'est pourquoi, par exemple, nous avons choisi d'utiliser le mot « image » dans les questions 1 et 2, de préférence à « représentation », car nous avons pensé qu'il était plus directement accessible aux élèves et qu'il risquait moins de déclencher une réaction de méfiance de leur part.

Les questions ouvertes facilitent l'émergence d'images personnelles ; de plus, elles laissent entière liberté à la personne interrogée quant à son degré d'implication dans sa réponse et révèlent ainsi le niveau de prise en charge de l'énoncé par l'énonciateur. Elles fournissent donc un matériau adéquat pour une analyse qualitative, tout en se prêtant également à un traitement quantitatif.

Nous avons proposé ce questionnaire à 197 élèves de 4 lycées, à Dinan, Fougères, Lannion et Rennes, répartis ainsi : 63 en seconde, 100 en première et 34 en terminale. Afin de ne pas influencer la parole des élèves, nous avons demandé à des intervenants extérieurs, inconnus des élèves, de se charger de la collecte.

Nous avons procédé à une analyse quantitative et qualitative, en relevant, en comptabilisant et en décodant les marqueurs syntaxiques et sémantiques. Pour ce faire nous avons conçu un tableau qui nous a permis d'aborder les réponses des élèves sous les aspects complémentaires de l'analyse de discours : traitement thématique, pragmatique et linguistique.

N° de question	Classe	Ancrage énonciatif	Objet de l'image (mot-clé), noyau de la représentation	Détermination (Qlt, Qnt)	Thème ou image secondaire

Nous avons d'abord traité la totalité des réponses de façon globale pour dégager les tendances générales, puis nous avons distingué les trois niveaux de classe, afin d'évaluer les évolutions éventuelles entre la seconde et la terminale.

- *Des enregistrements de séances*

Pour récolter des traces authentiques de situations didactiques, nous avons choisi d'effectuer des enregistrements audio de séances de DNL et de LVE.

- Classe de seconde à Dinan : 2 séances de DNL
- Classe de seconde à Quimperlé : 1 séance de DNL et 1 séance de LVE
- Les mêmes élèves en 1^{ère} à Quimperlé, l'année suivante, après un échange avec une classe d'un lycée de Salo en Finlande : 1 séance de LVE
- Classe de seconde à Rennes : 1 séance de DNL et 1 séance de LVE

Nous avons parfois été confrontés à des problèmes techniques affectant la qualité du son ; à d'autres occasions, nous avons essuyé les refus de collègues ne souhaitant pas que leur cours soit enregistré. C'est pourquoi les enregistrements utilisables pour notre étude ont été effectués dans des établissements auxquels nous pouvions avoir aisément accès, en particulier là où enseignent les membres de l'équipe.

Les transcriptions des enregistrements ont été analysées à trois niveaux :

- les démarches des enseignants : objectifs, documents, parcours d'apprentissage,
- la communication et les interactions dans les classes de DNL et de LV,
- la dimension européenne.

Comme nous n'étions pas tous des spécialistes de linguistique, nous avons jugé nécessaire de construire une compétence commune dans ce domaine. A cette fin, nous avons partagé des lectures de textes de référence et ensuite, procédé collectivement à l'analyse d'un extrait de transcription de séance (items 109 à 143 du transcript 03LV1).

Des fiches d'observation nous ont servi à compléter les analyses des transcripts, en fournissant, si nécessaire, des informations non verbales permettant de mieux appréhender le contexte de la séance.

2. LE RESSENTI DES ELEVES

Avant de questionner les élèves, et afin de mieux comprendre le contexte institutionnel nous avons interrogé les chefs d'établissement pour obtenir quelques informations sur les sections et les élèves concernés.

2.1. Le contexte scolaire

Les modalités et les critères de recrutement en 2^{nde} européenne sont variables d'un établissement à un autre. A Quimperlé et à Dinan, les élèves ayant fait une section européenne en collège sont admis d'office et prioritaires sur d'autres élèves. Pour les autres, le proviseur peut accepter ou refuser l'admission, sur avis du conseil de classe de 3^{ème} ; dans ce cas, une moyenne minimum en anglais est en général souhaitée. A Lannion, en revanche, tous les élèves qui demandent cette section sont acceptés. A l'opposé, pour entrer en section européenne à Bréquigny, à Rennes, tous les élèves sont sévèrement sélectionnés par une commission ad-hoc sur des critères qui donnent une place prépondérante à l'avis du principal du collège d'origine. Ce qui semble également être le cas à Fougères, où le proviseur reçoit une liste de noms établie par l'Inspection Académique, suite à la saisie informatique des demandes faites par les familles au principal du collège.

Le rapport entre le nombre de candidatures et le nombre d'élèves retenus en 2^{nde} reflète ces disparités : à Rennes, 30 élèves sont admis sur 70 à 80 dossiers, alors que l'on comptait 35 admis pour 45 demandes à Dinan, 26 admis à Fougères pour 40 demandes et 25 admis pour 27 demandes à Quimperlé et 65 admis à Lannion pour 65 demandes.

Le tableau de la page suivante montre l'évolution des effectifs entre la seconde et la terminale de 2000-2001 à 2002-2003.

	Seconde	Terminale	Différence
Dinan	31	19	- 12
Fougères	26	20	- 6
Lannion	65	52	- 13
Rennes	30	29	-1
Quimperlé ⁶	19	16	- 3

Il est à noter que certains élèves qui étaient en liste d'attente à l'entrée en seconde intègrent la section européenne en classe de 1^{ère}, voire en terminale (Quimperlé, +1 ; Rennes, +2).

Dans certains établissements, le redoublement en seconde fait perdre le droit de rester en section européenne, la priorité étant donnée aux nouveaux entrants (exemple, Dinan et Rennes).

La désaffection marquée au lycée de Dinan peut s'expliquer par la déception des élèves par rapport à l'offre initiale d'ouverture, de voyages, de découvertes culturelles, comme le montre l'étude des questionnaires (voir au chapitre 3).

Plusieurs raisons ont été données pour expliquer le départ des 6 élèves entre la seconde et la terminale à Fougères : niveau insuffisant, classe jugée trop difficile, horaires trop lourds, réorientation en bac technique, où il n'y a pas de section européenne, déménagement.

A Lannion, il s'agirait plutôt de problèmes d'organisation d'emploi du temps dûs aux effectifs et de l'impression qu'ont les élèves d'une surcharge de travail.

Une comparaison entre les résultats obtenus au baccalauréat et au Cambridge 1st Certificate montre que les pourcentages de réussite sont plus élevés au Cambridge 1st Certificate qu'à l'épreuve spécifique du bac, ce qui sera sans doute différent en 2004, la note de LV suffisante pour obtenir la mention ayant été baissée de 14 à 12. Il faut noter également que seuls les élèves volontaires présentent le Cambridge 1st Certificate (Lannion, 100% de réussite).

La comparaison entre les résultats au bac à Rennes et à Lannion pose aussi la question des effets du recrutement...

⁶ Les chiffres de Quimperlé sont ceux de 2002, année où la section a été ouverte.

	Obtention de la mention « européenne » au Bac (Note de LV >14)	Cambridge 1 st Certificate (A, B, C)
Dinan :	60% de réussite	74%
Fougères :	90%	5 candidats reçus sur 9 présentés (2004)
Lannion :	50%	100%
Quimperlé	NA	NA
Rennes :	89%	93%

Il nous a semblé intéressant d'obtenir également des renseignements sur l'organisation des classes, sur l'utilisation ou non du portfolio européen des langues et sur les habitudes de travail en commun des enseignants de langue et de DNL.

	Classe ou barrette ?	Portfolio européen ?	Equipe LV / DNL
Dinan	Cl en 2 ^{nde} Barrette en 1 ^{ère} et Term	Non	Ça dépend
Fougères	Barrette dès la 2 ^{nde}		Très bonne entente
Lannion	Cl en 2 ^{nde} Barrette en 1 ^{ère} et Term		Non
Rennes			Oui, en bénévolat
Quimperlé	Barrettes pour DNL et LVE dès la 2 ^{nde}		Bénévolat des 2 enseignants

Trois lycées ont placé les élèves dans une même classe en seconde, puis en barrettes pour les 2 années suivantes. Fougères et Quimperlé ont une organisation en barrettes tout au long du cursus, aussi bien pour la langue que pour la DNL. Comment ces différentes organisations influencent-elles l'image plus ou moins élitiste de la section ? Comment modifient-elles les relations entre les enseignants de DNL et leurs élèves ? Des éléments de réponse apparaîtront lors du traitement des questionnaires.

Le portfolio européen des langues n'est pas utilisé.... Est-ce par méconnaissance de l'outil ou par refus ? Une enquête auprès des enseignants de langues serait nécessaire sur ce point.

La coopération entre les enseignants de DNL et de LVE repose partout sur la bonne volonté de chacun et est loin de constituer une pratique générale. L'absence d'injonction forte,

accompagnée du manque total de support institutionnel et de la non-valorisation des compétences complémentaires que suppose l'enseignement en sections européennes expliquent certainement cet état de choses.

2.2. Les questionnaires

Les questionnaires ont tous été donnés au mois d'avril, c'est-à-dire, pour les secondes après 7 à 8 mois passés dans la section et quasiment au terme du cursus secondaire pour les terminales.

Rappel des questions posées :

1. Quelle image aviez-vous de la section européenne avant d'entrer au lycée ?
2. Votre expérience de la section a-t-elle modifié cette image ? Expliquez.
3. Quels bénéfices pensez-vous retirer de l'enseignement d'une discipline non linguistique (DNL) en anglais ?
4. Avez-vous rencontré des obstacles, des difficultés ?
 - a. Si oui, lesquels ?
 - b. Qu'avez-vous fait pour les surmonter ?
5. Autres commentaires :

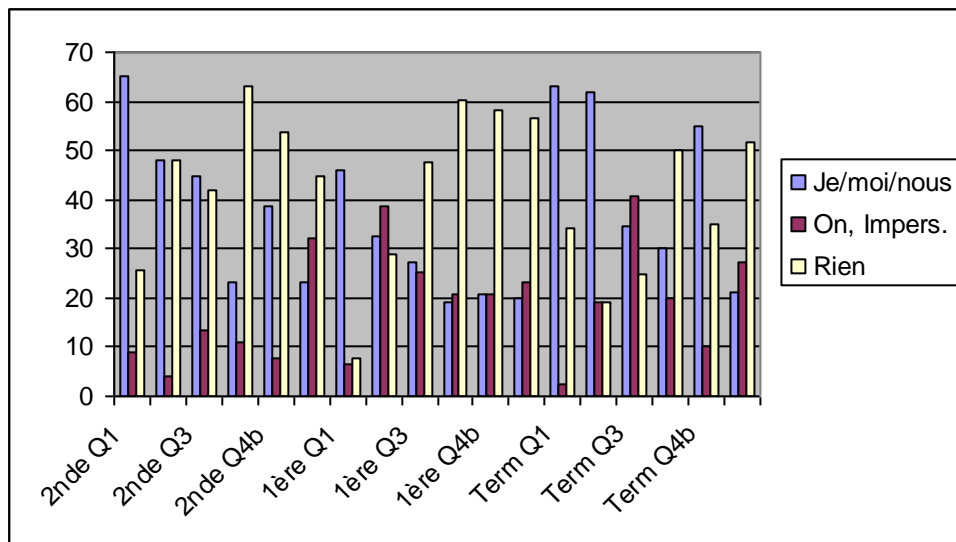
Nous utilisons les questionnaires, ainsi que nous l'avons annoncé, pour apprécier le ressenti des élèves face à la section européenne et présenter aussi clairement que possible les évolutions entre la classe de seconde et celle de terminale.

Nous dissociions l'analyse des marqueurs linguistiques informant sur la posture des élèves face à l'image qu'ils ont de la section et l'interprétation des éléments sémantiques utilisés dans les énoncés reflétant cette image. Les éléments sémantiques renseignent sur les représentations des élèves, leurs attentes et leurs motivations.

2.3. Posture des élèves

Pour évaluer la posture des élèves, nous avons décidé de prendre en compte les éléments de l'énoncé marquant le degré d'implication ou l'éventuelle prise de distance de l'énonciateur. Ceci nous a amenés à relever les marqueurs de l'ancrage énonciatif, les verbes introductifs et les déterminants.

□ Ancrage énonciatif



Ce tableau donne les résultats en pourcentages par rapport au nombre d'énoncés produits.

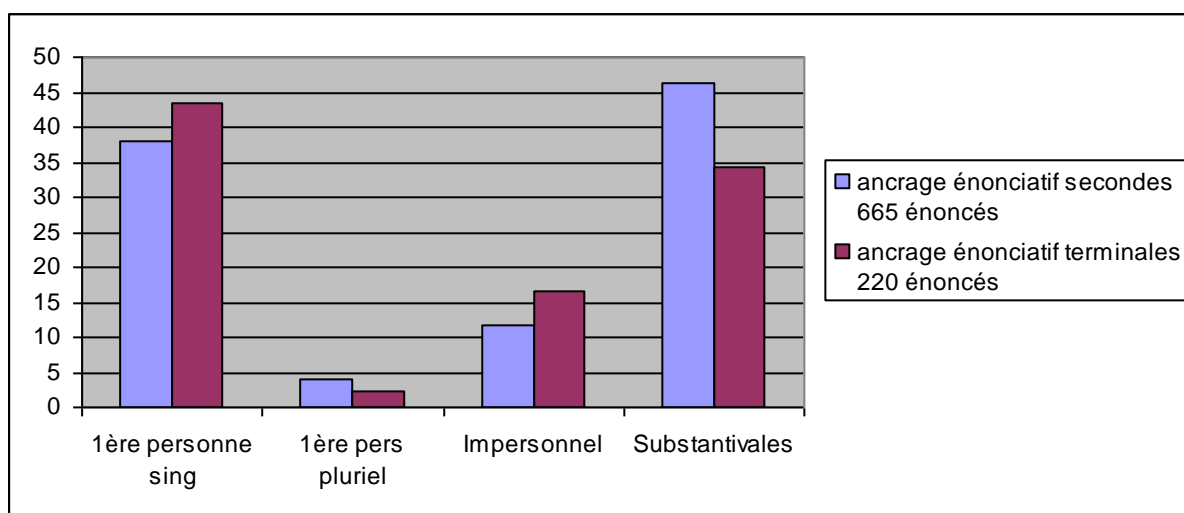
Pour toutes les classes, les réponses à la question 1 montrent un fort degré d'implication personnelle ; ce qui révèle dans un premier temps que les élèves acceptaient d'entrer dans le questionnaire et de le traiter avec sérieux ; en termes de gestion du discours, c'était pour eux une manière de s'approprier l'outil et de prendre en charge leurs réponses.

Les secondes et les terminales utilisent plus volontiers le « je » que les élèves de première, montrant ainsi une volonté de s'investir personnellement. Ce fort degré d'implication en seconde peut sans doute être imputé à la nouveauté des cours de DNL pour les élèves ainsi qu'à un niveau d'attentes élevé, comme nous le verrons dans la 2^{ème} partie de cette étude. En terminale, les élèves semblent retrouver et même dépasser leur capacité d'investissement initial, après un certain détachement en classe de première. La présence d'une épreuve spécifique au baccalauréat peut jouer le même rôle motivateur que les cours de DNL en

seconde, ainsi que, probablement, la satisfaction d'avoir accompli un parcours jugé difficile et valorisant.

Pour la question 2, les élèves de terminale ayant déjà l'expérience des 3 années de la section ont utilisé beaucoup plus que les autres élèves les pronoms à la 1^{ère} personne.

Le tableau ci-dessous donne une vision synthétique, toutes questions confondues, d'une évolution entre la seconde et la terminale et confirme l'observation précédemment faite selon laquelle les terminales ont tendance à plus s'impliquer personnellement dans leur prise de parole à ce sujet.



(Les batons de l'histogramme représentent des pourcentages par rapport au nombre total d'énoncés.)

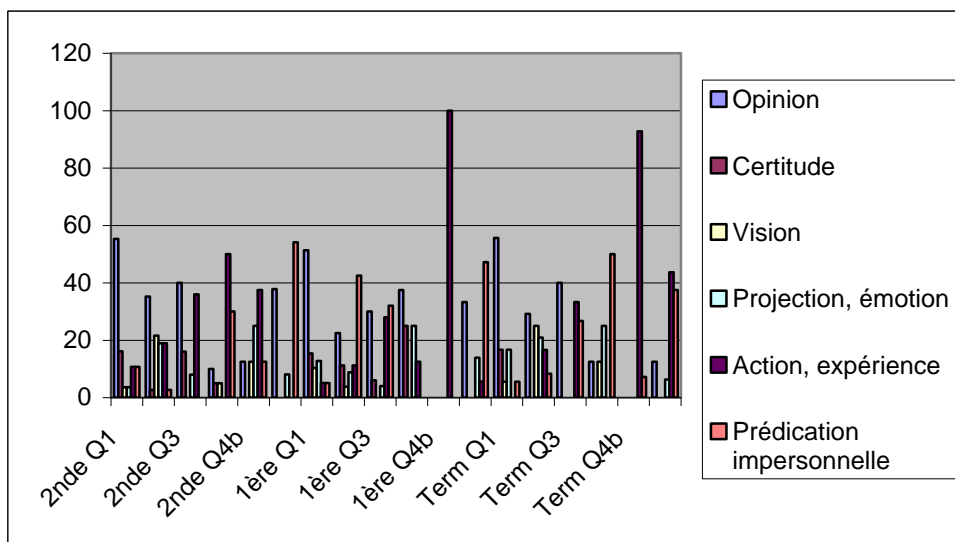
□ Verbes introductifs

Nous avons séparé les prédictions impersonnelles (c'est, il faut que, il y a, ...) des formes verbales conjuguées et classé ces dernières en fonction du domaine notionnel de référence :

- Opinion : « je pense, je crois, je trouve... »
- Certitude : « je sais, je savais, je connaissais... »
- Vision : « j'imagine, j'ai une idée, j'avais l'image de... »
- Projection, émotion : « j'aime, je craignais, j'avais envie, je voulais, me permettra... »
- Action, expérience : « j'ai fait, j'ai essayé, j'me suis accroché, je travaille.... »

Le tableau présenté à la page suivante montre l'emploi des ces différentes notions en fonction des questions et des niveaux de classe.

Regardons les réponses aux questions 1 (représentations initiales) et 2 (modification suite à l'expérience vécue).



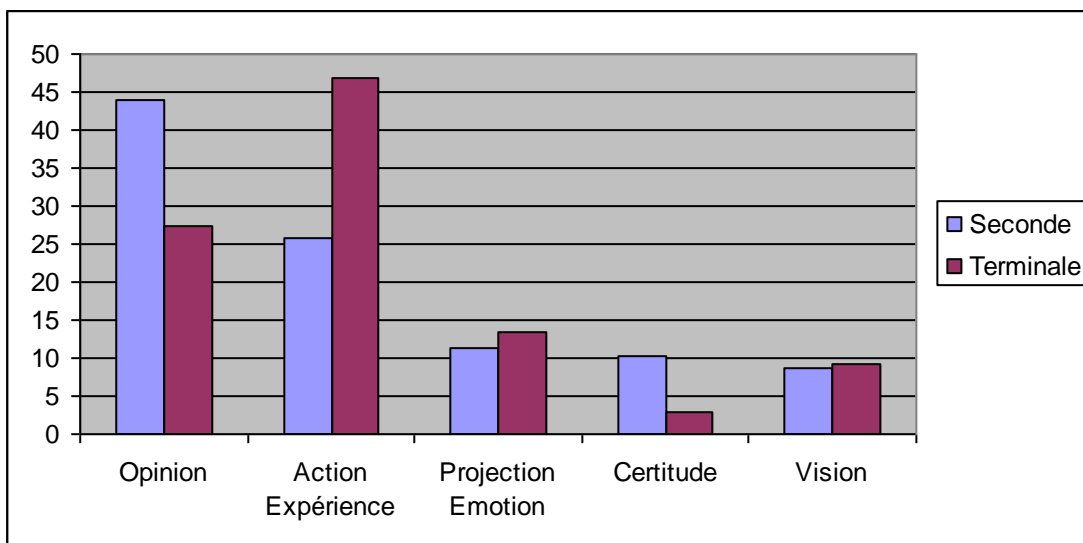
Dans toutes les classes, les verbes d'opinion prédominent pour la question 1 ; ce qui est logique puisqu'il s'agissait d'exprimer une image mentale. La question 2 demandait comment cette image initiale avait été modifiée par l'expérience vécue : on s'aperçoit que pour y répondre, les élèves s'appuient beaucoup plus volontiers sur des éléments irrationnels puisés dans leurs visions et leurs émotions, nuancées par l'expérience. Peu de références à des certitudes, sauf en classe de première.

Les réponses à la question 3 (« Quels bénéfices... ? ») sont introduites par des verbes faisant référence à l'opinion et à l'expérience. En première et en terminale, les prédications impersonnelles sont également nombreuses, caractérisant une certaine prise de distance, déjà notée dans l'analyse des ancrages énonciatifs, qui peut correspondre ici au fait que dans ces classes, la DNL a perdu de l'importance par rapport aux coefficients et au poids horaire des autres matières de leurs filières pour le baccalauréat.

Au premier coup d'œil, nous sommes frappés par l'importance donnée à l'initiative (actions) par les élèves de première et de terminale, dans leurs réponses à la question 4b. Cela n'a rien d'étonnant, considérant la nature de la question (« Qu'avez-vous fait pour les surmonter ? »).

La catégorie de verbes introductifs la moins représentée est celle renvoyant à des certitudes. Ce phénomène s'amplifie d'ailleurs en classe de terminale. Est-ce que cela est dû à un manque d'informations au sujet de ces sections, à l'impression qu'elles sont insuffisamment valorisées et reconnues ou à un manque de confiance des élèves dans leur orientation future ?

Les « autres remarques » sollicitées par la question 5 sont exprimées sur le mode de la prédication impersonnelle (déclarations et injonctions) et de l'opinion (prises de position personnelles) dans toutes les classes : les élèves se sentent en position de formuler un jugement et de proposer des améliorations.

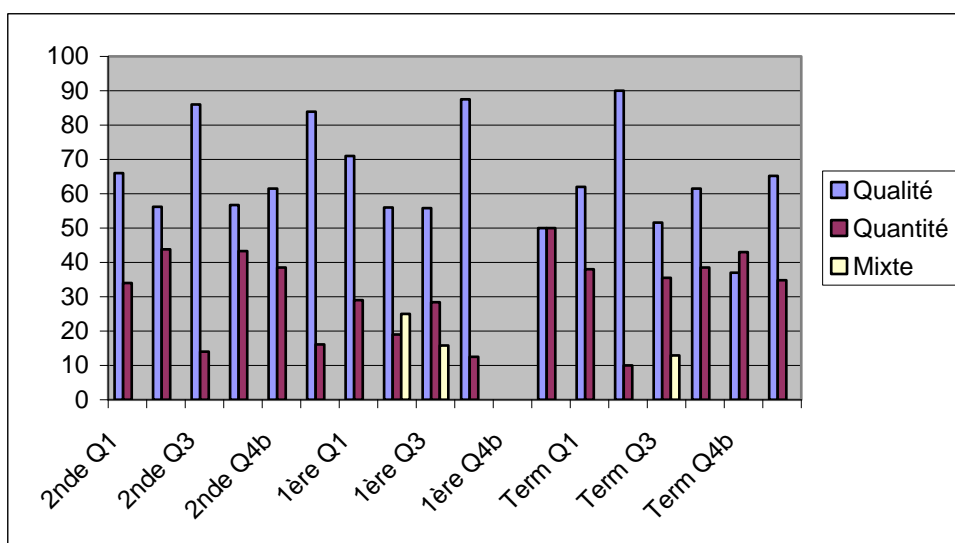


Ce tableau résume, en globalisant toutes les questions, l'évolution de l'emploi des différents verbes introductifs entre la seconde et la terminale. En classe de terminale, la référence à l'action ou à l'expérience dans les réponses s'explique sans doute par le fait qu'ils sont parvenus en fin de cursus et qu'ils peuvent s'appuyer sur leur vécu pour faire des propositions.

□ Détermination

La détermination qualitative est largement plus fréquemment utilisée que la détermination quantitative. Ceci montre à l'évidence que les élèves sont beaucoup plus sensibles à la qualité du programme proposé en sections européennes, dans tous ses aspects, qu'à la charge supplémentaire de travail. Le plus grand écart entre qualité et quantité se remarque en terminale, à la question 2 (modification de l'image après expérience de la section), ce qui illustre bien l'importance que les élèves attachent à la plus-value qualitative.

On retiendra aussi l'idée que les élèves recherchent non pas plus d'heures de cours, mais une manière différente d'aborder les apprentissages scolaires. Pour eux, la qualité ou l'excellence se manifestent par des démarches stimulantes, plutôt que par un accroissement de la somme de travail demandé.



2.4. Représentations, attentes et motivations

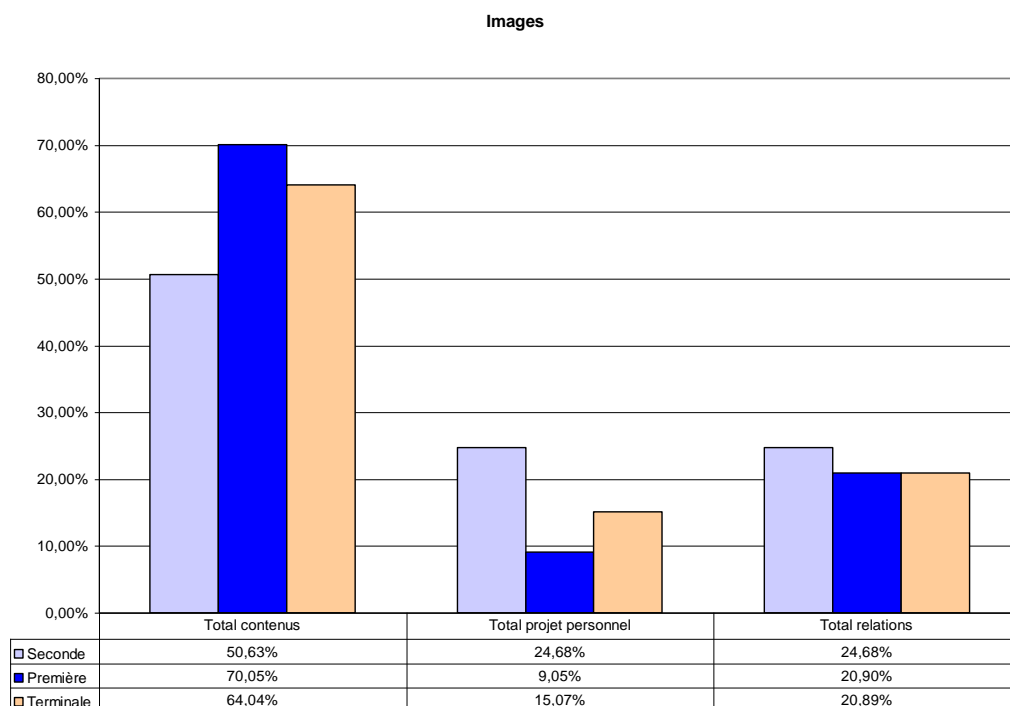
Nous avons relevé dans les réponses aux questionnaires les mots utilisés par les élèves pour exprimer leurs « images » de la section européenne, considérant que ces mots donnaient accès aux « topics », pour reprendre la terminologie d'Anne-Claude Berthoud.

L'analyse et l'interprétation de ces données sémantiques nous incitent à présenter les résultats sous 3 grands thèmes :

- Les contenus : langue, DNL, ouverture européenne et internationale

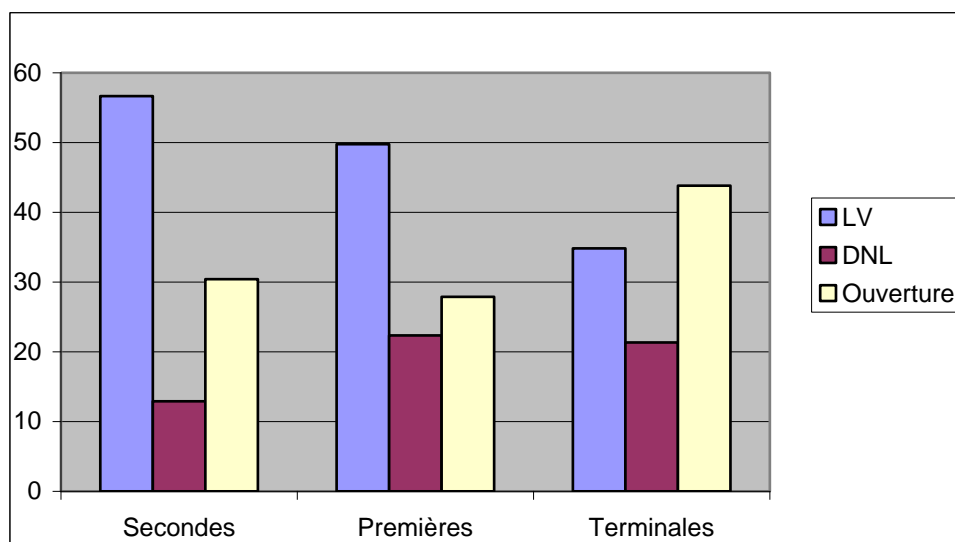
- La relation au savoir et à la situation d'apprentissage
- Les projets personnels et professionnels des élèves

Le tableau suivant présente de manière générale l'importance respective de ces trois thèmes pour chacun des trois niveaux de classe.



Il apparaît que la part relative accordée aux contenus est largement prédominante pour les trois niveaux. Les plus grandes disparités se remarquent à propos du projet personnel ou professionnel, les élèves de première semblant y être moins sensibles. L'importance donnée à la relation au savoir et à la situation d'apprentissage ne montre pas de grandes variations au cours des trois années de scolarité en lycée.

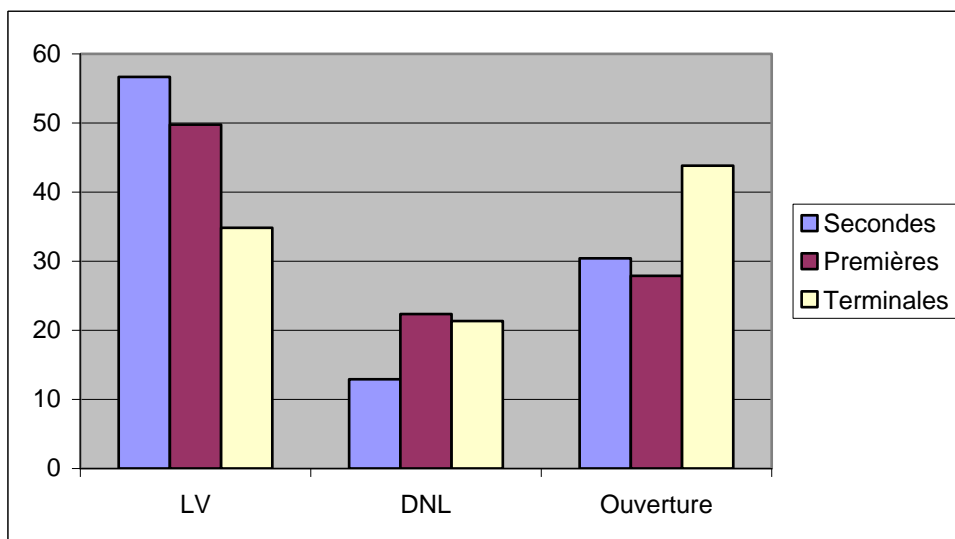
□ **Les contenus : langue, DNL, ouverture européenne et internationale**



L'aspect linguistique est clairement privilégié par les secondes et les premières alors que c'est l'aspect « ouverture », « découverte » lequel regroupe des notions renvoyant à l'Europe, aux voyages, échanges, stages, accueil de correspondants, qui est retenu par les terminales.

La classe européenne est donc souvent pour les élèves une classe de langue, du moins une classe dans laquelle la langue occupe une place prépondérante. Il est à noter d'ailleurs que les élèves ont mentionné toutes les composantes de la langue : vocabulaire, syntaxe et surtout les compétences orales de compréhension et d'expression. Ils ont également fait état de son opérationnalisation dans les cours de DNL.

Par ailleurs, la faiblesse des pourcentages dédiés à la DNL ne doit pas surprendre pour la classe de seconde, dans la mesure où cet enseignement est *a priori* inconnu et où l'horaire de DNL n'est pas systématiquement identifié dans l'emploi du temps. En revanche le regain observé en première et terminale est assez facilement compréhensible : le cours de DNL est le lieu visible de la spécificité accordée à la section européenne.



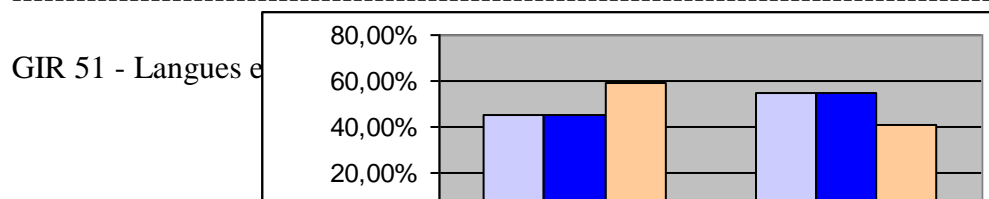
Cet autre tableau offre une perspective plutôt intéressante : l'importance accordée à la LV diminue de la seconde à la terminale, alors que celle de la DNL augmente et que les élèves de terminale expriment leur intérêt pour l'ouverture internationale de manière plus marquée. Que cet intérêt devienne plus important pour les élèves de terminale peut s'expliquer par le fait qu'ils ont acquis un recul nécessaire, une maturité suffisante pour apprécier des apports différents, moins scolaires et plus directement en lien avec les réalités d'une société dans laquelle ils sont sur le point de faire leur entrée en tant que jeunes adultes.

En fait tout se passe comme si, pour les élèves, la classe de seconde était organisée par rapport à l'aspect linguistique, celle de terminale en vue d'un projet plus personnel, basé en partie sur une plus grande ouverture, sur la découverte de soi et de l'autre, la classe de première étant alors un moment de transition.

□ **La relation au savoir et à la situation d'apprentissage**

Ce point sur la relation à la situation d'apprentissage vient corroborer nos observations antérieures : apparaissant en seconde position après celle liée aux contenus, l'image qu'ont les élèves de leur relation à l'apprentissage est un élément relativement important, qui est mentionné dans près d'un quart des réponses des élèves.

Si maintenant nous considérons uniquement les réponses concernant la relation au savoir, cet histogramme particulier permet de comparer deux attitudes opposées. L'une, positive, l'autre

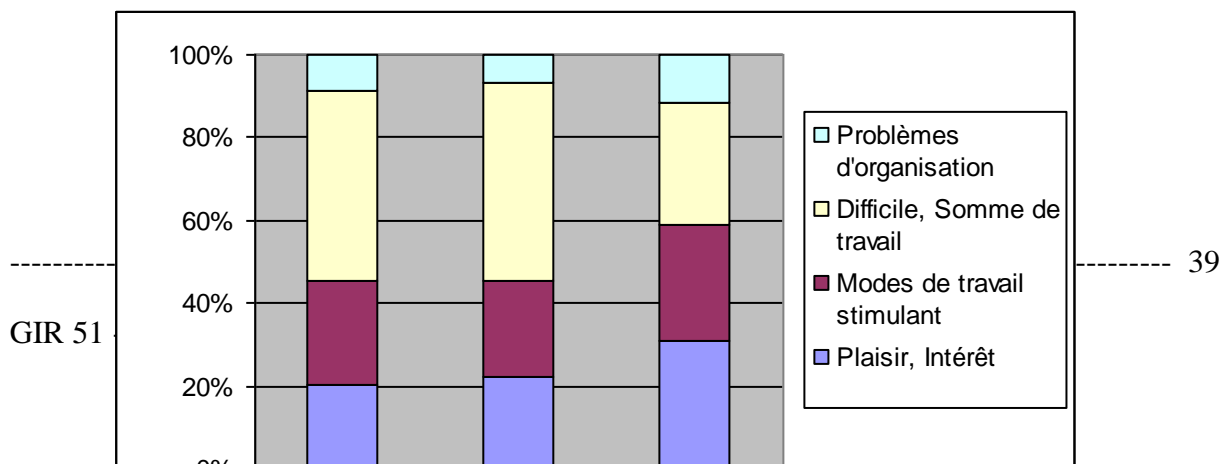


révélant un certain degré d’appréhension. Le rapport, légèrement défavorable en seconde et en première, s’inverse de manière significative en terminale.

Cependant, si l’on considère la totalité des réponses, toutes questions confondues, seulement 13,50% des images en seconde, 11,39% en première et 8,56% en terminale évoquent des difficultés ou des problèmes liés à la section européennes. Certains élèves de première ou de terminale, qui ont dit avoir redouté un surcroît de travail et un niveau de classe trop élevé au moment de leur entrée en seconde, ont ajouté (question 2) que « ce n’était pas si difficile que ça » et qu’ils auraient même souhaité des contenus plus denses et une exigence plus grande de la part des enseignants....

Sur les 197 élèves qui ont répondu aux questionnaires, 70 ont affirmé n’avoir rencontré aucune difficulté. Les 127 autres, qui ont reconnu avoir eu des difficultés, devaient ensuite répondre à la question 4b et dire ce qu’ils avaient fait pour surmonter ces difficultés. Dans leur grande majorité, ils disent avoir « persévéré », affirment qu’ils « se sont accrochés », et qu’ils ont « fait des efforts » ; certains précisent qu’ils se sont abonnés à des revues, qu’ils ont lu des livres et vu des films en V.O. Un faible pourcentage (1 sur 10 environ) admet « s’être habitué » au niveau de la classe sans « avoir rien fait de spécial ».

Un second tableau est cependant nécessaire pour affiner les résultats de notre premier diagramme :



Mises côte à côte ces séries montrent tout d'abord que les secondes et les premières appréhendent légèrement plus la section européenne qu'ils ne voient leur apprentissage de manière positive (écart : environ 10%) : les difficultés sont attribuées d'une part à des carences dans la langue pour être parfaitement à l'aise pendant les cours de DNL et, d'autre part, à une impression de surcroît de travail ; cette impression diminue sensiblement pour les élèves de terminales. Il faut d'ailleurs ajouter que « avoir beaucoup de travail » n'est pas nécessairement toujours un élément négatif ; c'est aussi, parfois, assez valorisant.

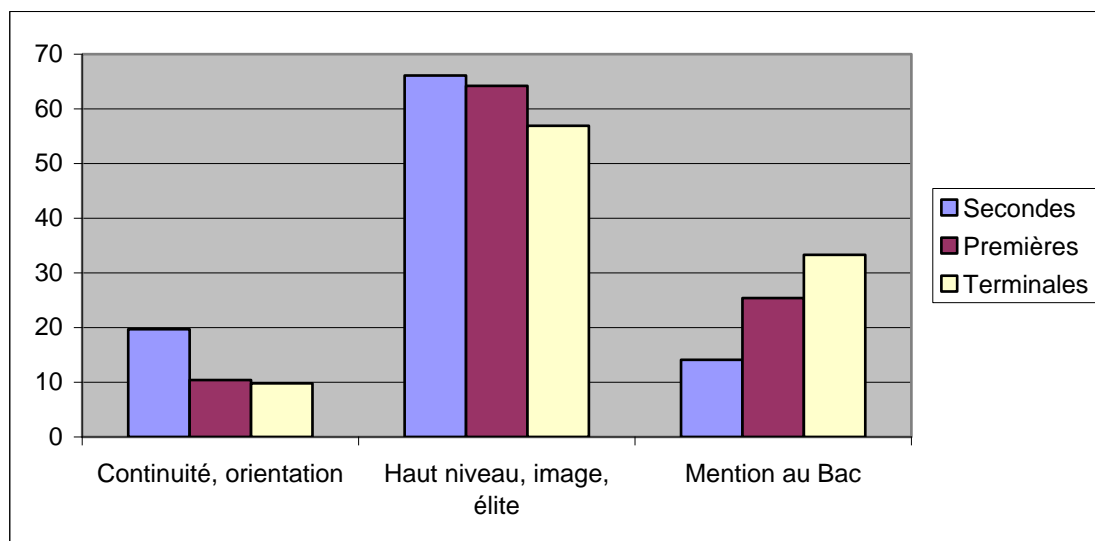
Par contre, les élèves de terminale semblent être à la fois plus sensibles au plaisir que leur apporte cette section, plus motivés par des modes de travail qu'ils considèrent plus stimulants, et plus critiques par rapport aux questions de mise en œuvre que ne le sont les élèves de seconde et de première : ils ont mentionné des problèmes liés aux emplois du temps et déploré vivement l'annulation de certains échanges et voyages.

Toutefois le comportement des secondes et des premières est là tout à fait homogène, pour des motifs sans doute bien éloignés : au saut dans l'inconnu de la classe de lycée pour les secondes correspond peut être un saut dans l'inconnu de la relation aux autres dans le cadre des échanges et d'un nouvel enseignement, avec plus d'autonomie et moins d'heures en classe de DNL en classe de première.

□ **Projet personnel et professionnel**

Les expressions qui renvoient à une notion de projet personnel ou professionnel ne sont pas majoritaires : 24,68% en seconde ; 9,05% en première ; 15,07% en terminale. Le pourcentage le plus élevé concerne les élèves de seconde ; ce qui peut s'expliquer par le fait qu'au cours de la classe de 3^{ème}, on les a fait réfléchir à leur orientation et on leur a demandé de se

positionner. La chute importante du pourcentage en classe de première peut être attribuée au fait qu'il s'agit d'une classe sans examen, où les élèves ont sans doute plutôt tendance à se « laisser vivre », sorte de préparation psychologique pour affronter le stress de la terminale et du baccalauréat. Le pourcentage remonte en terminale, ce qui s'explique aisément par la nécessité de prendre des décisions pour « après le bac ».

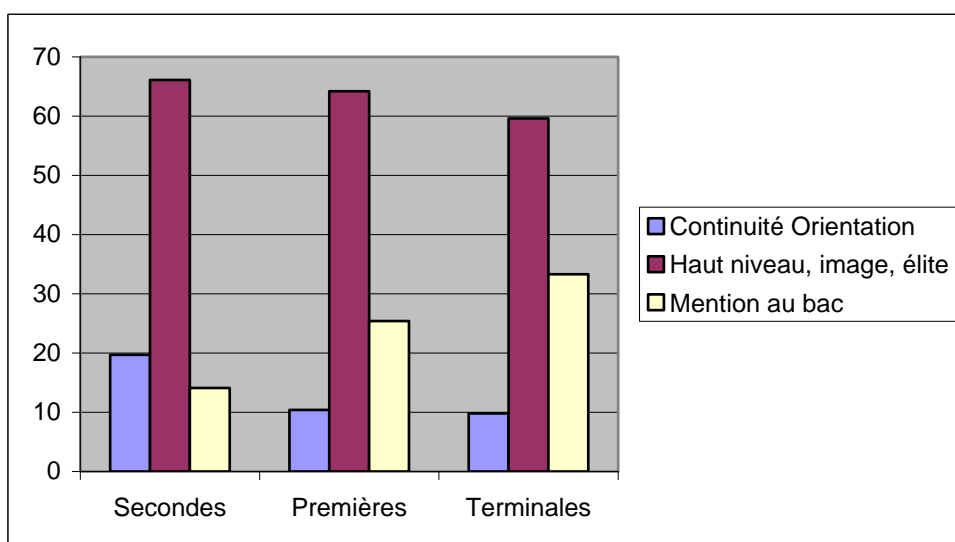


Dans cette catégorie, nous avons regroupé les réponses en trois domaines :

- continuité par rapport à un enseignement antérieur
- « classe d'élite », avec un haut niveau, qui conférerait une bonne image, un statut privilégié
- une dernière enfin se rapporte à un côté plus stratégique pour les élèves, ancrée dans l'immédiateté de l'évaluation : obtenir de bons résultats et la « mention européenne » au baccalauréat.

La notion « classe d'élite » est largement dominante pour tous, mais on s'aperçoit qu'elle s'affaiblit cependant régulièrement de la seconde à la terminale. Certains élèves de terminale ont d'ailleurs exprimé un certain regret, semble-t-il : « on dit que c'est une classe d'élite, mais en fait, ce n'est pas un niveau si élevé que ça ! »

Une analyse plus fine des comparaisons entre L, ES et S dont les horaires sont sensiblement différents aurait pu être intéressante ; il aurait néanmoins fallu recueillir un échantillon beaucoup plus grand pour qu'il puisse devenir significatif.



Un TPE réalisé par des élèves du lycée Bréquigny de Rennes⁷, en 2002-2003 concernant l'image des classes européennes montrait que 70% des autres lycéens avaient une image « positive » de la classe. Pour eux, cette classe est un « *plus qui permet d'approfondir une langue pour avoir un bon niveau. La section permet également de voyager, de s'ouvrir à d'autres cultures.* » Mais c'est aussi une classe « *élitiste, composée d'élèves d'un « trop » bon niveau (sic!), qui ne pensent qu'à travailler* ».

2.5. L'expression d'une identité

Les différentes entrées en fonction desquelles nous avons organisé les résultats de notre analyse nous incitent à revenir sur la notion de *représentation sociale* telle que Moscovici et Jodelet l'appréhendent. Nous retrouvons effectivement le processus de construction personnelle d'un univers social de référence, la volonté de se situer individuellement par rapport à cet univers, et des comportements qui visent à s'y maintenir.

En conclusion à ce chapitre, nous pouvons dire que

- les élèves interrogés se sont authentiquement impliqués, à titre personnel (« je ») dans leur appréciation de la section.

⁷ Voir bibliographie

- Leurs représentations sont présentées beaucoup plus sur le mode affectif que sur le mode raisonné. Ils font état d'impressions et d'opinions beaucoup plus que de certitudes (distance entre représentation et concept).

Sur toutes les questions et dans tous les domaines, les élèves de 1^{ère} se situent en léger retrait par rapport à leurs camarades de 2^{nde} ou de terminale, comme s'ils faisaient une pause prudente avant la ligne droite qui mène à l'examen final.

Le système de représentations que leurs réponses évoquent construit un univers valorisant, dans lequel leur identité d'élèves peut évoluer de manière positive :

- Ils ont choisi cette section pour faire des progrès en langue (classe de seconde).
- Ils se disent motivés, intéressés et stimulés par de nouvelles formes d'apprentissage en langue et en DNL.
- Ils s'accrochent et persévèrent lorsqu'ils rencontrent des difficultés.
- Ils considèrent que la découverte d'autres pays, les rencontres avec d'autres jeunes européens et l'ouverture au monde font partie intégrante du programme de la section européenne, leur offre des possibilités enrichissantes et ne devraient sous aucun prétexte être annulées ou supprimées.
- Ils expriment leurs appréciations en termes de qualité beaucoup plus que de quantité.
- L'image d'une classe de bon niveau leur semble être plutôt valorisante.

Parallèlement, ils renvoient, de manière implicite, le souhait de voir cette image positive mieux reflétée dans le regard que l'institution et la société portent sur les sections européenne. Par exemple, ils souhaiteraient une reconnaissance institutionnelle plus nette ; à savoir une meilleure prise en compte de la mention européenne dans les orientations post-bac...

3. LES SITUATIONS D'APPRENTISSAGE

Nous avons donné un code aux 7 transcriptions de séances que nous avons analysées, afin de les identifier aisément : année, sigle DNL ou LV et numéro d'ordre.

- 4 transcripts de DNL, tous en classe de seconde, 2 à Dinan (2002 et 2003), 1 à Rennes (2003) et 1 à Quimperlé (2003).
- 3 transcripts de LV, 2 en seconde, à Rennes (2003) et à Quimperlé (mars 2003) et 1 en première (décembre 2003) auprès des mêmes élèves que ceux enregistrés l'année précédente en classe de seconde.

Nous avons numéroté les prises de parole.

Nous avons choisi d'utiliser 'P' pour désigner l'enseignant et 'E' pour l'élève dans toutes les citations que nous faisons à partir de nos transcriptions.

L'analyse et l'interprétation des transcriptions nous renseignent sur les démarches pédagogiques, les situations de communication et sur les interactions, ainsi que sur les acquis réalisés dans les classes de LV et de DNL.

Dans une première partie nous présentons les démarches des enseignants :

- Quels sont les objectifs spécifiques à chaque séance ?
- Comment les documents-soutiens ont-ils déclenché une activité d'apprentissage ?
- Comment les différentes étapes de la mise en œuvre balisent-elles un parcours d'instruction guidée ?

Dans une seconde partie, nous comparons les pratiques de communication dans les cours de DNL et de LV, du point de vue des comportements des enseignants et des élèves.

Le contexte des sections européennes permet-il effectivement de finaliser les apprentissages linguistiques en les rendant immédiatement opérationnels ?

- Remarques préliminaires sur la distinction entre communication et interaction.
- Quelle cohérence peut-on mettre en évidence entre les pratiques communicatives dans les cours de DNL et dans ceux de LV ?
- Quelques exemples d'interaction.

Dans la troisième partie, nous tentons d'apprécier les apports spécifiques de l'alternance des langues :

- Comment l'utilisation d'une langue autre que maternelle contribue-t-elle à la construction de savoirs ?
- En quoi les savoirs acquis dans cette situation sont-ils différents de ceux que les élèves acquièrent en situation « ordinaire » ?

En conclusion, nous présentons quelques réflexions sur le statut de l'erreur dans le contexte particulier des sections européennes de lycée et sur l'équilibre entre le besoin d'une communication fluide et l'exigence de correction linguistique.

3.1. Les démarches des enseignants

La plupart des séances ont eu lieu en classe de seconde, en histoire - géographie (DNL en anglais), et en anglais. Toutes se déroulent en classe entière, sur le mode dialogué, avec parfois des périodes de travail individuel silencieux sur documents, comme c'est le cas en O2DNL1 (257-260) et en O3DNL2 (59), avant la reprise du travail collectif.

□ Objectifs spécifiques à chaque séance

Les séances dont nous disposons sont situées à des moments différents du projet pédagogique des professeurs : en DNL, deux sont les premières séances d'une séquence alors que les deux autres se situent en deuxième partie des projets.

Les cours d'anglais sont des séances centrales, que l'on pourrait qualifier de séances d'appropriation ; 03LV2 et 03LV3 font suite à l'introduction de structures lors des cours précédents et 03LV1 est, dans sa deuxième partie, la continuation d'un entraînement à la compréhension de bulletins d'informations enregistrés en vidéo à partir de BBC-World.

Pour les sept cours que nous avons enregistrés, il est facile de montrer que les objectifs culturels ou notionnels sont en accord avec les programmes officiels :

- La diversité des civilisations médiévales qui bordent la méditerranée (02DNL1)
- Une nouvelle vision de l'homme et du monde à la renaissance (03DNL2 & 03DNL3)
- La répartition inégale des hommes et des richesses (03DNL4)
- Les échanges (03LV1)
- Le lien social et la création (03LV2)
- Le lien social et la mémoire (03LV3)

Outre les objectifs culturels d'acquisition de savoirs propres à chaque séance, on peut noter un souci de mettre en place des savoir faire qui seront transférables à d'autres situations et qui permettront une meilleure autonomie de l'élève face à des documents nouveaux. Ces savoir faire peuvent être de nature méthodologique ou linguistique, aussi bien dans les cours de DNL que dans ceux de LV. Nous voyons, par exemple, des activités de repérage et de mise en relation d'indices significatifs en 02DNL1 tout comme en 03LV3 ; dans le domaine linguistique on peut citer la lecture à haute voix, pratiquée en 03DNL3 et en 03LV3.

En DNL, les objectifs linguistiques spécifiques portent principalement sur l'acquisition du lexique propre au sujet d'étude, alors qu'en LV ils visent en outre l'appropriation de structures (03LV2) et de compétences de communication particulières : questionnement, récit (03LV3), compréhension orale, par exemple (03LV1 & 03LV2).

□ **Documents et apprentissages**

Comment les documents-soutiens ont-ils déclenché une activité d'apprentissage ?

Les documents choisis comme soutiens des cours sont riches et variés. Ils comprennent

- des documents écrits non scolaires : texte d'auteur, script d'émission enregistrée ;
- des documents écrits scolaires : textes de manuels : listes de mots, descriptions et récits, paragraphes d'explications, instructions et consignes ;
- des documents iconographiques : reproductions de tableaux ou de documents d'archives, schémas et organigrammes ;
- des documents sonores : enregistrement de conversation ;
- des documents vidéo : enregistrement d'émission de la BBC.

Documents-supports	Thèmes
02DNL1 2 cartes du 12 ^{ème} siècle ; 1 espagnole et 1 musulmane représentant la Méditerranée, projetées au tableau.	-Les représentations du monde méditerranéen au 12 ^{ème} siècle. -Techniques et enjeux de la cartographie.
02DNL2 2 tableaux du 15 ^{ème} siècle : « The Arnolfini Marriage » de Van Eyck et « The Annunciation » de Carlo Crivelli.	-Quelques traits caractéristiques de la société à la Renaissance.
03DNL3 1 texte scolaire de présentation, 3 reproductions de documents d'archives : la bibliothèque de l'université de Leyde, une page de la Bible imprimée par Gutenberg, une matrice d'imprimerie (1455).	-La Renaissance, révolution humaniste ; -L'imprimerie et les bibliothèques en Europe à cette époque.
03DNL4 BBC-World, News on line, Novembre 2002 : la famine en Afrique (texte et illustrations).	-Liens entre agriculture, nutrition et politique budgétaire des états.
03LV2 Enregistrement audio d'une conversation (téléchargée par Internet), Illustrations et textes du manuel, Photos extraites de films et textes.	-Vie familiale et contraintes, -Expression du reproche, -Comparaisons et préférences.
03LV3 Texte d'André Brink, extrait de <i>Rumours of Rain</i> (1978).	-Ségrégation, apartheid, démocratie et engagement personnel.
03LV1 Pages de vocabulaire (les nombres), Enregistrement vidéo d'une émission d'information BBC-World.	-Informations sur un échange prévu, -Les nombres, -L'actualité.

Les enseignants ont choisi ces différents documents afin de confronter les élèves à une situation nouvelle pour eux, dans le but de déclencher des opérations productrices de savoirs notionnels, linguistiques et méthodologiques.

Pour les cours de DNL, nous relevons trois modalités différentes d'approche des savoirs notionnels, par construction de champs conceptuels :

- par '*compréhension*'
- par '*extension*'
- par raisonnement logique

Les documents en 02DNL1 et 02DNL2 fonctionnent de la même manière, selon un schéma type « résolution de problème » (Bruner, 1983). Dans chacun de ces deux cours, l'enseignant propose en parallèle deux représentations des mêmes notions et, par son questionnement, il attire l'attention des élèves sur des éléments significatifs de chaque œuvre ; par comparaison et contraste, les élèves sont amenés à percevoir et à expliciter ce qui fait la spécificité de chacune et à construire un champ conceptuel par '*compréhension*' : « la cartographie » (02DNL1), ou « les marchands à la Renaissance » (02DNL2), par exemple.

Ainsi par exemple, le cours 02DNL1 a pour objet non seulement la construction, par les élèves, de la notion d'espace européen, avec ses composantes historiques, culturelles et géographiques mais également, par la comparaison de 2 représentations du monde occidental au 12^e siècle, la prise de conscience de l'importance des choix effectués par un auteur : angle de vue, perspectives, codes sémiotiques.

Dans ce cours, l'enseignant attire principalement l'attention des élèves sur la position des points cardinaux ainsi que sur le caractère arbitraire, conventionnel et symbolique de cette représentation :

P : « the North was located at the bottom. Why ? » (164)

A plusieurs reprises, l'enseignant questionne les élèves de façon à les faire repérer l'origine des cartes et en quoi l'intention de l'auteur influence ce qu'il choisit de montrer :

P : « So is this map really drawn by a geographer ? » (57)

Pour permettre aux élèves de parvenir à répondre à cette question, l'enseignant fait décrire un dessin :

P: « who are these two people ? » (62)

P: « The snake around a tree. Yes. So, what does it represent ? » (70)

Après quelques hésitations de la part des élèves, l'enseignant reprend (effet haut-parleur) la réponse à peine audible d'un élève :

P: « Adam and Eve, that's right. » (82) et: « in the paradise of Eden » (84)

Ce qui l'amènera à conclure:

P: « So, it shows that it is really a religious point of view here » (90)

En 03DNL3, les opérations sollicitées sont autres : il ne s'agit plus de comparer, mais de construire le champ conceptuel de l'humanisme par '*extension*': en effet, chacun des documents permet de découvrir des éléments supplémentaires. L'addition de ces différents exemples représentatifs (la bibliothèque de l'université de Leyde, les tablettes d'imprimerie, la première Bible imprimée) permet aux élèves de se représenter les nouveaux modes d'accès au savoir qui ont caractérisé cette 'révolution'.

Le document du cours 03DNL4 est un exposé de faits que l'enseignant fait reformuler (ou, le plus souvent, reformule lui-même) en y introduisant un appareil logique :

P : « Why ? [...] because... » (27), ou

P: « You think the main problem is...[...]... Do you know why ? » (50).

C'est ici le raisonnement, la capacité de mettre en relation les différentes données, qui déclenche la construction du savoir.

Pour les cours de LV, l'activité d'apprentissage ne porte pas directement sur les savoirs notionnels et culturels, qui sont considérés comme faisant partie des connaissances partagées des élèves, mais sur les procédés d'encodage et de décodage. Les procédures relèvent d'opérations de repérage, d'imitation, de réflexion métalinguistique et de transposition à partir des documents.

□ Un parcours d'instruction guidée

Comment les différentes étapes de la mise en œuvre balisent-elles un parcours d'instruction guidée ?

La notion d'instruction guidée fait référence à la théorie cognitive de l'apprentissage et au modèle d'interaction de tutelle dissymétrique, dans lequel l'expert (l'enseignant) ne centre pas uniquement son attention sur les performances des élèves (résultats produits) mais également – et surtout - sur les opérations mentales qui produisent les résultats.

Le déroulement des séances est assez comparable en DNL et en LV. Le cours commence par un rappel plus ou moins long de la séance précédente, pour vérifier un travail donné à la maison ou pour réactiver la méthode apprise précédemment, que ce soit pour étudier un tableau (02DNL2) ou pour produire des énoncés (03LV2).

Les nouveaux documents sont ensuite proposés aux élèves, ce qui entraîne une première partie de cours en conversation structurée, pour introduire une nouvelle tâche, suivie d'un travail individuel pour permettre des repérages (02DNL1, 03LV1), remplir une grille (02DNL2), reformuler et interpréter (03LV3). Le cours se termine en général par la mise en commun du travail réalisé individuellement, l'approfondissement et la validation des connaissances sous forme de synthèse notionnelle (DNL) ou de réflexion métalinguistique (LV) collectives ou encore d'exposé magistral (DNL et LV).

Nous allons donner quelques exemples pour illustrer les modalités d'intervention et de guidage dans les différentes étapes des cours.

▪ *Modalités d'intervention*

L'enseignant guide l'étude ; c'est lui qui donne les consignes de travail par de brèves injonctions ou simples assertions, avec utilisation de verbes d'action :

P: « make the list! » (60), 02DNL2,

P: « now, you can read the end of the text...» (80), 03DNL4;

P: « you have a table to fill in. » (59), 02DNL2;

P: « Can you check in your books now? » (37), 03LV2;

P: « OK, generally speaking, do you remember the instructions? [...] Could you repeat the sentences in the present perfect, please? » (21), 03LV3;

Il convoque ainsi les capacités d'observation des élèves, leur capacité à nommer les objets et à mettre leurs observations en relation avec des connaissances déjà acquises et à les interpréter :

P : « These people here, what are they doing ? So what can you say is the same as in the previous painting? » (102), 02DNL2.

P: «So, if we sum up what we said about the background of the Renaissance from this painting, what would we say ? » (122), 02DNL2.

P: « What have you got just in the middle ? » (7), 03DNL3.

P: « Can you quote some languages in Europe ? » (159), 03DNL3.

P: « There are other problems. Do you remember them ? » (11), 03DNL4.

sollicitant éventuellement une coopération entre les élèves :

P : « Who can help him ? » (214), 02DNL1,

P: « anybody else ? » (42), 03DNL4.

déclenchant une réaction en proposant une interprétation volontairement erronée :

P : « What about the bird ? Is that a sign of the poorest houses in the town ? » (92), 02DNL2,

P : « you think they really wanted to enter history for sure or wanted to produce something... ? »(79), 03DNL3.

faisant appel au vécu des élèves ou à l'actualité pour développer la réflexion :

P: « Is it like a medieval city, is it like the houses in Dinan ? » (45), 02DNL2,

P : « If you read the newspaper yesterday, two days ago... » (80), 03DNL4.

Dans la réalisation de la tâche, le professeur peut questionner l'élève pour le remettre sur la piste :

P: « Are you sure ? it's curious... » (03DNL3-52),

invalider la réponse brièvement et permettre à un autre élève d'apporter la bonne réponse :

P : « Not medicine, no, no, no » (72), 02DNL1,

ou encore valider une bonne réponse et invalider une mauvaise dans la même phrase pour assurer une synthèse correcte :

P: « They went to Mont Saint Michel, not Lourdes at the time, no » (324), 02DNL1.

Ses encouragements ponctuent régulièrement toutes les interventions d'élèves : « right ! », « yes », « good », « OK », avec modulation de la voix, ou de manière plus développée pour valider le travail personnel fait à la maison, par exemple :

P : « it's a good answer !... You've understood the problem ! » (42), 03DNL4.

----- 51

▪ *Modalités de guidage*

Si nous regardons maintenant les modalités de guidage, nous remarquons une différence d'approche entre les cours de DNL et ceux de LV. Nous allons prendre deux exemples, l'un en DNL (03DNL3) et l'autre en LV (03LV3).

Nous avons dit que le cours 03DNL3 visait à faire construire, par les élèves, le champ conceptuel par *extension*. Cette construction s'opère en trois étapes :

1. prise de connaissance du thème général : la renaissance, révolution culturelle (1) à (10).
2. prise de connaissance des composantes qui ont constitué cette révolution (11) à (67).
3. illustration de l'une de ces composantes par trois exemples, documents d'archives (68) à (227).

La résolution du problème par les élèves ne résultera pas d'une démarche inductive, puisque le résultat final est présenté d'emblée aux élèves, comme un système cohérent, mais d'une étude *à posteriori* des éléments du système qui ont produit ce résultat.

Voyons les interventions de l'enseignant qui ponctuent les étapes :

« Read the first paragraph » (1) : la connaissance est donnée aux élèves dans un texte de synthèse, écrit.

« when you summarize... » (7) : incitation à la reformulation pour vérifier la compréhension du texte.

« Why this man in the center ? » (13) : exploration du diagramme présentant les composantes à partir de l'élément central.

« Why was the translation of the Bible so important ? » (69), « Can you say why ? » (113),

« Just try to imagine a library... » (123) : élucidation et interprétation des documents d'archives, mise en relation avec le système initialement présenté.

L'enseignant sollicite chez les élèves leurs capacités d'observation, d'identification d'éléments significatifs et de mise en relation de ces divers éléments, en faisant appel à leurs connaissances théoriques ainsi qu'à leur expérience personnelle : passage de 'they' à 'you' et de l'anglais au français : « essayez de penser à ça ; quand vous êtes au CDI... » (143).

Pendant le travail des élèves, l'enseignant prend en compte leurs propositions en les validant ou en les corrigeant et sollicite le plus souvent des précisions supplémentaires ou des

justifications. La validation se concrétise généralement par une reprise de la réponse de l'élève, souvent renforcée par « yes », « right », « OK ». L'emploi de l'intonation montante « OK ?/ Right ?/ » ou la répétition d'un terme « ...the starting point. Starting point ? » (23) permet aussi au professeur de vérifier que toute la classe suit et n'a pas de problèmes particuliers de compréhension. La demande de précisions se fait généralement par la reprise de la réponse de l'élève, suivie d'une autre question :

P : « So what is it ? »

E : « The sea. »

P : « The sea. So what sea especially ? »

E : « The Mediterranean Sea » (48-51), 02DNL1.

P : « But the main part of Asia is nowadays in a good situation about this... »

E : « Because it's a green revolution »

P : « Yes, because of the green revolution... Do you think a green revolution is possible in Africa ? »

E : « No »

P : « Why ? », (27-32), 03DNL4.

Voyons maintenant comment l'enseignant balise le parcours d'apprentissage dans un cours de LV, en 03LV3, par exemple.

Nous avons dit que les cours de LV visaient au développement de compétences linguistiques, décodage, encodage, sur des champs notionnels dont la connaissance est en général considérée comme partagée par les élèves. Pour s'en assurer, l'enseignant vérifie d'ailleurs l'état des connaissances à certains moments-clés de la séance : de (137) à (142), par exemple, au sujet de l'Afrique du Sud et de l'apartheid.

Les étapes se découpent ainsi, selon les modalités d'apprentissage sollicitées :

1. Production d'énoncés en fonction de contraintes formelles déjà mises en place au cours précédent (1) à (93).
2. Présentation de formes linguistiques (phonologie, grammaire textuelle, structure de phrases) par lecture à haute voix d'un texte d'auteur (94) à (129).
3. Appropriation de formes linguistiques par paraphrase et reformulation (130) à (276).

L'importance accordée par l'enseignant au travail rigoureux sur la forme transparaît aussi bien dans les interventions de celui-ci que dans celles des élèves, qui semblent très sensibilisés aux exigences de correction linguistique. Voyons par exemple :

----- 53

E: « I've heard mistakes », Anaïs, (18)
E: « I don't think there's a present perfect [...] but I think I can change some sentences », Victor, (22 & 23)
E: « I haven't checked... », Flavien, (146)

Citons quelques interventions de l'enseignant :

P: « Please, remember that I would like you to use the preterit and the present perfect... » (52)
P: « [I would like] a question in the past... » (73)
P: « I think you have the right idea, but the way you express it is a bit strange. Can you start again? » (209)

Lors de la deuxième étape, l'enseignant donne clairement les instructions de lecture (94), mais intervient à nouveau quelques instants plus tard, alors que les élèves ont commencé à lire :

P: « Can I stop you, Yohann? Whose part are you reading? » (101)
P: « Charlie? Yes ? And do you think it is Charlie who is saying this ? I – I don't think so... What is the problem here, Pierre ? » (103)

Les échanges qui s'ensuivent (104) à (110) sont particulièrement intéressants car ils servent à déterminer les postures du narrateur et du personnage appelé *Martin*, non seulement dans un but de distribution des tours de parole, mais pour faire prendre conscience aux élèves de la modalité particulière du récit à la 1^{ère} personne, récit dans lequel le narrateur, *Martin* précisément, est également l'un des interlocuteurs dans les dialogues au style direct (grammaire textuelle).

Ces exemples, extraits de deux cours de DNL et de LV, illustrent le rôle déterminant de l'enseignant dans le guidage des apprentissages.

Il faut cependant signaler l'absence quasi-totale de guidage dans la séance 03LV1.

Ce cours fonctionne selon un modèle dans lequel les élèves apprendraient par « exposition à la langue ». De (11) à (143a), les élèves lisent à haute voix des suites de nombres à partir d'une copie de pages de manuel ; l'enseignant interrompt fréquemment, et longuement, leur lecture pour délivrer des informations ; les élèves reprennent ensuite la lecture, comme si l'interruption n'avait pas eu lieu.

De (143b) à (225), en situation de compréhension d'un bulletin d'information de BBC-World, les échanges élèves-enseignant ont pour but la vérification des hypothèses formulées par les

élèves, qui doivent retrouver les termes exacts utilisés par les journalistes et qui comptent leurs points lorsqu'ils ont la « bonne » réponse. L'enjeu semble être d'avoir une bonne note :

P: « Next week we'll have a test on BBC-World and the week after, another test and you will keep the better mark, right ? » (144).

Nous pouvons dire, en conclusion, que dans la majorité des séances, c'est à dire dans six séances sur sept, nous retrouvons les caractéristiques de la 'tutelle' (Bruner, 1983, in *Psychologie du développement*, Deleau, Ed., 1999, p. 141-142) : *enrôlement* des élèves dans la tâche par des consignes précises et présentation d'un enjeu susceptible de leur paraître stimulant, *réduction du degré de liberté* par imposition de contraintes fortes, *maintien de l'orientation* par recentrage, signalisation des caractéristiques déterminantes de la tâche et des opérations permettant de la réaliser, *contrôle de la frustration* par encouragements et validation, *démonstration*, si nécessaire.

3.2. Communication et interaction dans les cours de DNL et de LV

Après avoir montré l'architecture interne des séances, construites en fonction d'un projet pédagogique, il nous faut maintenant regarder les discours produits en DNL et en LV, pour identifier des mises en cohérence correspondant à l'un des objectifs spécifiques des sections européennes, à savoir : la pratique orale.

Nous proposons deux niveaux de traitement : celui de la communication et celui de l'interaction.

□ Distinction entre communication et interaction

Nous utilisons le terme 'communication' pour désigner un échange ou un partage d'informations ou de réactions entre différents participants et le terme 'interaction' pour toute communication ayant pour effet une modification cognitive.

Les pratiques langagières sont totalement différentes dans l'un et l'autre cas. En communication, l'objectif des interlocuteurs est la clarté du message ; le langage choisi visera donc à limiter les risques de malentendus.

En situation d'interaction didactique, l'objectif des interlocuteurs est de construire des savoirs, d'opérer des modifications conceptuelles par la médiation du langage ; ce qui passera nécessairement par des moments de déstabilisation et de déconstruction des représentations initiales. La construction elle-même ne s'effectuera pas en droite ligne ; les fluctuations du langage reflèteront les hésitations mentales. L'alternance des prises de parole entre l'enseignant et les élèves, ou bien entre les élèves eux-mêmes, obéit aux besoins des apprenants et échappe au code social de la communication.

Nous allons d'abord considérer les pratiques communicatives dans les cours de DNL et de LV, pour ensuite aborder les interactions.

□ **Pratiques communicatives**

De par la situation dans laquelle ils sont placés en cours de DNL, et en relation avec l'évaluation finale lors de l'épreuve du baccalauréat, les élèves ont besoin de développer des compétences linguistiques et pragmatiques particulières en LV : comprendre des informations, demander des renseignements et des précisions, commenter des documents, exposer et développer une argumentation.

Dans le déroulement des cours de DNL, l'enseignant, qui n'est pas à priori un expert en LV, doit en outre être en mesure de réguler les activités, de transmettre des connaissances, de guider et d'évaluer les apprentissages en utilisant toujours la langue-cible.

Comment les enseignants et les élèves développent-ils ces compétences de communication dans une langue qui n'est pas leur langue maternelle : y-a-t-il apprentissage systématique de techniques communicatives dans les cours de LV et importation de ces techniques dans les cours de DNL ?

Observe-t-on, par ailleurs, la mise en place par les élèves et les enseignants, de stratégies individuelles et originales, en fonction des obstacles rencontrés ?

▪ *Vue d'ensemble*

Sur l'ensemble des séances on peut constater que le temps de parole de l'enseignant est toujours plus important que celui des élèves. Il représente environ les 4/5 du temps total, dans les quatre cours de DNL observés et dans l'un des cours de LV, (03LV1).

Cette disparité tient au fait que le plus souvent l'enseignant s'exprime en longs développements, pour exposer des contenus, guider le travail et réguler le discours ; il a le contrôle des prises de paroles et du mode d'intervention des élèves. Signalons au passage que les interventions pour rappel à l'ordre sont peu nombreuses et généralement très brèves : « stop talking », et « speak louder ».

Les élèves prennent le plus souvent la parole pour répondre aux questions, réagir aux documents proposés et quelquefois pour demander une aide ponctuelle ; or, bien souvent, l'enseignant se contente, de la part des élèves, de la production d'énoncés minimaux ou de phrases simples.

La part de temps de parole dévolue aux élèves est sensiblement supérieure dans les cours 03LV2 et 03LV3, (entre 30 et 40%), où les élèves ont plus fréquemment l'initiative de la prise de parole de par la nature des activités mises en place par l'enseignant.

En effet, si toutes les séances de DNL se passent sous forme de cours dialogués, on remarque des variantes intéressantes dans ces deux cours de LV : en 03LV2, le cours se termine par un questionnement des élèves à l'enseignant au sujet de films récents, (189-211) et en 03LV3, le cours commence par un jeu de portraits conduit par les élèves, (7-93). Rappelons que l'on retrouve les mêmes élèves, en 03LV2 et en 03LV3, à quelques mois d'intervalle, après une visite-échange dans un lycée en Finlande : la différence de qualité et de fluidité des prises de parole des élèves est spectaculaire ! Ils s'expriment avec aisance et prennent des initiatives, s'interpellant mutuellement sans que l'enseignant ait besoin d'intervenir. La rencontre avec leurs homologues finlandais et l'utilisation de l'anglais comme langue commune de communication les a sans nul doute aidés à prendre confiance en leurs compétences.

- *L'alternance des langues*

Il convient de distinguer la macro-alternance, c'est à dire l'utilisation des deux langues à deux moments différents de l'emploi du temps pour traiter d'un même sujet, et la micro-alternance, c'est à dire le passage d'une langue à l'autre dans une même séance, ou un même énoncé.

Bien que la macro-alternance des langues soit une des caractéristiques particulières aux sections européennes – cours d’une même discipline en français et dans la langue-cible - , nous n’avons relevé, dans les quatre cours de DNL étudiés, qu’un seul exemple qui témoigne de la prise en compte de cette particularité par l’enseignant : en 02DNL1, le professeur va s’appuyer explicitement sur les connaissances qui ont fait l’objet d’un cours en français pour demander aux élèves un travail sur documents dans le cours de DNL. L’étude des cartes en anglais est alors une occasion de réinvestir les acquis des élèves lors du cours en français :

P : « What did you learn about this ? In your lesson in French ? » (283),

P : « We studied it before, so you know that. \ », (241).

Les exemples de micro-alternance ne sont pas très fréquents dans les enregistrements que nous avons réalisés. Les recours au français de la part du professeur sont assez rares et peuvent se classer en trois grandes catégories : didactique, pédagogique et psychologique.

- Alternance didactique

L’utilisation ponctuelle du français sert souvent de vérification rapide de la bonne compréhension d’un terme par l’ensemble de la classe :

P : « Can you translate it in French, Marine ? » (53), 03DNL4,

P : « the caption... la légende, d’accord ? » (271), 02DNL1,

P : « Have you understood what is the ‘annonciation’ ? » (79), 02DNL2 ;

P : « La théologie, c’est quoi, la théologie ? », (199), 03DNL3.

- Alternance pédagogique :

Parfois, le recours au français permet de faire une pause lorsque l’attention des élèves faiblit (143), 03DNL3, ou de reprendre une classe qui commence à s’agiter :

P : « oh, oh, oh, qu’est-ce qui se passe ? » (328), 02DNL1,

qui suit trois « stop talking » (191, 197 et 261).

Plus rarement, il s’agit d’encourager les élèves et de les remettre sur la piste :

P : « Ne cherchez pas midi à 14 heures... Regardez plutôt [...] » (60), 02DNL1.

Dans ces derniers exemples, le passage de l’anglais au français (langue maternelle) correspond à une volonté de recentrer l’attention des élèves en créant un effet de rupture.

- Alternance psychologique

Les deux interventions en français un peu longues que nous avons relevées appartiennent à un registre différent, que l'on qualifiera de *psychologique*, ou d'émotionnel.

En (143), 03DNL3 l'enseignant interpelle les élèves assez longuement au sujet de leur expérience de travail personnel au CDI et en (201), 03DNL3, c'est la réponse que fait un élève : « l'étude de la religion » (200) à la question sur la théologie, (199), qui déclenche une assez longue prise de parole en français de l'enseignant au sujet de l'étude des religions.

Ces deux interventions en langue maternelle, qui tranchent sur un ensemble en langue-cible, peuvent être attribuées à l'intrusion d'une certaine émotion. La première renvoie à une expérience récente de travail au CDI, et évoque pour chacun des souvenirs personnels ; la deuxième est en lien direct avec les débats animés sur l'introduction de l'éducation aux religions et témoigne de l'importance des enjeux. Les 'personnes privées', individus avec leurs émotions et leurs convictions personnelles, prennent le pas sur les rôles institutionnels d'enseignants.

Les élèves utilisent le français dans diverses situations : demande d'aide sur le plan cognitif, embarras pour la gestion de la tâche ou besoin d'outils linguistiques ; là encore, on notera que cette micro-alternance correspond souvent à l'intrusion de la 'personne privée' dans l'espace public de la classe.

- Demande d'aide sur le plan cognitif

L'exemple le plus frappant se trouve en 03DNL1, où un élève interrompt la reformulation d'un item des news de BBC-World, faite en anglais par l'enseignant pour demander, avec une intensité qui révèle qu'il s'agit pour lui d'un vrai problème, qui le gêne au niveau intellectuel :

E : « Et pourquoi c'est au prétérit ? » (174), 03DNL1.

Ce à quoi l'enseignant répond longuement (175), en effectuant deux 'glissements' : transformation du sens de la question et traitement d'une question personnelle, actuelle, comme si c'était une 'question d'école' :

P : « Good question ! Excellent ! why is it in the past ? »

En reprenant 'prétérit' par 'past', l'enseignant a déplacé la question qui portait sur la forme grammaticale à une question sur la valeur, pour, ensuite, différer la réponse en la renvoyant à plusieurs semaines plus tard...

P : « ++ so don't worry Tristan + in a few weeks ++ maybe + after+ your holidays right + after your winter holidays so let's say + beginning of March we'll study that, unreal past...[...] » (175), 03DNL1.

L'enseignant a ignoré la qualité très personnelle de la question et replacé sa réponse dans une progression scolaire, institutionnelle : dans son 'programme', on ne parle pas du prétérit avec valeur modale au mois de janvier, mais au début du mois de mars !

- Gestion de la tâche :

E : « On prend une autre feuille ? » (91), 02DNL1.

E : « C'est assez long ce que j'ai fait... » (39), 03DNL4.

Cette question et cette remarque s'adressent à l'enseignant et apparaissent comme des préambules au travail à faire ; l'élève n'est pas encore entré dans la tâche et montre, par ce recours à la langue maternelle, une distinction entre sa 'personne privée' qui prend la parole, comme en aparté, avant de commencer son travail et sa 'personne publique d'élève' qui va effectuer une tâche formelle devant satisfaire à certaines normes (type de feuille ou longueur).

Dans l'exemple suivant :

E : « Eh, tu peux baisser la tête ? » (144), 03LV1.

l'élève s'adresse à un autre élève, pour une question de visibilité ; là aussi, il se place en dehors de la réalisation de la tâche ; c'est encore l'émergence de la 'personne privée', gênée dans sa perception, qui s'adresse à une autre 'personne privée' pour améliorer les conditions de réalisation de la tâche formelle.

- Besoin d'outils linguistiques

On peut aussi noter que les élèves ressentent souvent un besoin de vocabulaire et n'hésitent pas à le demander, utilisant l'anglais pour formuler leur question :

E : « How do you say 'rideaux' ? » (65), 02DNL2

E : « How do you say 'imprimer' ? » (65), 03DNL3

E : « Comment vous écrivez 'bishop' ? » - P : « Bishop? (l'enseignant épelle en anglais) » (128-130), 02DNL2.

Ces demandes, portant sur des éléments lexicaux spécifiques à la DNL, semblent révéler une habitude de penser d'abord en français et d'effectuer une opération de traduction mentale vers la langue-cible. En 03DNL2, l'enseignant montre qu'il a pris conscience de cette difficulté et qu'il serait bon de déshabituer les élèves :

P : « [...], c'est pour cela que je n'ai pas mis la traduction en face. » (72).

Un travail de fond semble donc nécessaire, en cours de LV principalement, pour habituer les élèves à l'utilisation de périphrases et de termes approchés, sachant que le mot juste leur sera alors fourni par l'enseignant. Un travail sur les différents procédés de formation de mots, par composition ou dérivation à partir de racines sémantiques connues, leur permettrait aussi sans doute d'acquérir plus d'autonomie d'expression.

▪ *Les apprentissages réalisés en cours de LV sont-ils transposés au cours de DNL ?*

Dans les cours de LV, les élèves sont exposés en continu à la langue-cible, qu'elle soit 'scolaire', par la voix de l'enseignant et des autres élèves, ou authentique, lorsqu'ils écoutent un document audio (03LV2) ou visionnent un document vidéo (03LV1). Cette habitude de ne communiquer qu'en anglais semble bien intégrée par les élèves et se retrouve assez bien dans les cours de DNL.

Il est possible de classer les apports des cours de LV vers la DNL sous trois rubriques : phonologiques, pragmatiques (ou délibératives) et méthodologiques.

▪ Phonologiques

Une certaine exigence quant à l'exactitude phonologique, telle qu'on la perçoit dans les cours de langue 03LV2 et 03LV3, sensibilise les élèves à cet aspect primordial de la langue orale. Ce souci se retrouve en DNL ; on assiste parfois à des réajustements entre l'enseignant et les élèves : par exemple, en 02DNL1, le Nil est d'abord prononcé à la française par un élève, puis rectifié par le professeur. Plus loin, le mot 'merchant' fait l'objet de plusieurs tentatives aussi bien de la part de l'enseignant que de la part des élèves, avant d'être correctement prononcé, (288 – 290).

Nous voyons aussi que les élèves peuvent acquérir suffisamment de finesse de discrimination auditive pour percevoir la valeur sémantique de l'accentuation ; par exemple, lorsque l'enseignant joue sur cet aspect phonologique de l'anglais pour mettre en relief l'opposition entre « knew » et « imagined » :

P : « Do you think they really *knew*, or that they *imagined*, that the world was a ball, or a sphere ? » (24), 02DNL1.

En 03LV1 et en 03LV3, les élèves pratiquent la lecture à haute voix (98-126), activité qui développe à la fois des compétences d'expression orale et de compréhension ; pratique que l'on retrouve dans un cours de DNL (03DNL3).

- Pragmatiques

L'entraînement au questionnement par les élèves est mené systématiquement dans les cours de LV (03LV2 et 03LV3), grâce à des activités appropriées et cette compétence peut être transférée dans les cours de DNL, comme on le voit par exemple en 03DNL2 :

E : « Please, what is the date of the painting ? », (58) ou « Who is he ? » (119).

En LV, la pratique des outils linguistiques nécessaires à l'argumentation constitue un des objectifs du lycée. En 03LV2 et en 03LV3, les élèves sont amenés à justifier des prises de positions, utilisant les connecteurs de cause, conséquence, but, soit à propos des désaccords familiaux, soit à propos de l'engagement personnel (texte de André Brink). L'apprentissage réalisé sera réinvesti en cours de DNL, comme on le voit en 03DNL3 et 03DNL4.

Cependant, il faut noter que c'est bien la nature des tâches proposées aux élèves qui va, ou non, leur fournir l'occasion de mettre en pratique ce type de compétence. Ceci met en évidence la nécessité de coordonner les apprentissages en DNL et en LV.

- Méthodologiques

Un autre domaine dans lequel des compétences acquises dans le cours de LV peuvent être réutilisées en cours de DNL concerne l'analyse et l'interprétation de documents. Cette démarche est mise en place en 03LV2 et 03LV3, où les élèves travaillent respectivement sur des affiches et des synopsis de films et sur le texte d'André Brink.

Reste à poser la question des liens thématiques avec les contenus du programme de la DNL : plus de cohérence serait certainement à rechercher, afin d'aider les élèves 1) à construire des champs lexicaux réutilisables et 2) à enrichir leurs connaissances dans un domaine donné. Cet enrichissement peut concerner l'apport d'éléments totalement nouveaux qui contribuent à une meilleure connaissance du sujet ou bien la présentation de points de vue différents sur un même évènement.

- *Initiatives personnelles pour surmonter les obstacles*

L'obstacle principal signalé par les élèves dans leurs réponses au questionnaire (voir chapitre 2) concerne leurs lacunes en vocabulaire. Ils rejoignent en cela les enseignants de DNL dont la préoccupation principale semble porter sur l'acquisition du vocabulaire spécifique au sujet.

Ce qui a pour conséquence une attitude d'écoute des enseignants face aux difficultés supposées des élèves ; attitude d'écoute qui ne se rencontre pas nécessairement dans les cours en français, où les enseignants considèrent en général qu'il n'y a pas de difficultés de compréhension, puisque la langue utilisée est langue maternelle des élèves.

En cours de DNL, le professeur s'assure non seulement que les élèves comprennent, mais également qu'ils s'approprient les termes techniques en posant des questions de vérification :

P : « A map... showing the world as the Westerners imagined it... Did you understand that word, the Westerners ? »
E : « People from the west » (7-8) 02DNL1.

Ils ont également recours à des définitions :

P : « The crusades were military expéditions made by Europeans to recover the Holy land » (196), 02DNL1.

Le lexique peut aussi être fourni sur les document sous forme de 'wordbanks' et le professeur s'assure que les élèves l'utilisent pour leur réponses (72), 02DNL2, et explicite un mot un peu tombé en désuétude en le leur indiquant :

P : « Betrothal is the period before the wedding day, okay ? it's a very old word, I suppose you can't use it, it's not very useful. Now have you understood ? – no.- it's the period before two people, a man and a woman, get married. - ? [... .] » (73-77), 02DNL2.

Cet exemple, parmi d'autres, illustre ce que G. Porte (1998) appelle 'les bénéfices pédagogiques' : chacun vise à plus de précision et de clarté, ce qui a nécessairement des effets positifs sur le plan cognitif.

□ **Interaction et apprentissages**

Nous nous appuyons ici sur les théories développées par A.C. Berthoud (1996) et L. Mondada (1999), et considérons le discours produit en situation d'enseignement / apprentissage comme

« émergeant dans et par l'interaction, comme une ressource à la fois reprise et élaborée, *bricolée contextuellement*⁸ par les locuteurs. » (Mondada, 1999).

Ce 'bricolage linguistique' est bien la manifestation verbale d'opérations cognitives et les formes produites sont révélatrices des « procédures par lesquelles les locuteurs mènent à bien une certaine activité et pour ce faire, identifient, modifient et négocient les ressources linguistiques. » (Mondada, 1999).

Les signes linguistiques qui révèlent une interaction sont de natures variées. Ils peuvent être :

- phonologiques : attaque hésitante d'un énoncé, avec effet de bégaiement, intonation montante en fin de phrase, silences, utilisation de 'gap-fillers' ;
- énonciatifs : ancrage personnel avec utilisation du pronom 1^{ère} personne, modalisation épistémique ;
- sémantiques : hésitations dans les termes utilisés, avec reprises du topic sous des mots différents ;
- syntaxiques et dialogiques : questionnements, ruptures de construction, alternance désordonnée des prises de parole, micro-alternance des langues.

Les 'incorrections' de toutes natures ne sont en fait que les avatars du « marquage linguistique » qui contribue « au processus de construction des objets du discours que sont les topics, soit [= c'est-à-dire] au processus plus général de signification. » (Berthoud, 1996).

Nous avons donc recherché, dans les transcriptions de séances, les traces linguistiques de processus d'apprentissage. Nous ne citons ici que quelques exemples, pour illustrer notre propos.

- *Modulations phonologiques*

Un élève parvient à associer l'idée de richesse à celle de négoce : le jeu d'intonation montante / et descendante \, ainsi que la micro-alternance des langues révèle le cheminement de sa pensée :

E : « He wants to show he is a /... » - « that he is rich / » - « Ouais \... » - « yes, so /... » - « he wants to show he is a merchant \ » (4-8), 02DNL2.

⁸ C'est moi qui souligne (note de Mf Mailhos)

Ici, une élève réussit à prononcer correctement le mot ‘criticism’, mais reste incertaine sur l’exactitude de sa prestation :

- E : « critism »
- P : « again? »
- E : « euh... cri-ti-sm »
- P : « Who can say that again? Yes, louder! »
- E : « criticism... I’m not sure. » (10–14), 03LV2.

▪ *Prises en charge énonciatives*

Les prises de parole à la 1^{ère} personne et la modalisation épistémique révèlent l’implication directe des élèves dans l’interprétation des documents :

- E : « I think it is... an angel announced to Mary... » (26)
- E : « the virgin, that she was pregnant » (28), 02D2DNL.
- E : « I think it mixes a lot of civilisations » (48), 02DNL2.
- E : « I would say ‘Greg reproaches Jenny to have not been there’ » (34), 03LV2.

▪ *Approximations sémantiques*

Toutes les hésitations sur les termes, les périphrases, témoignent des approches successives des élèves vers une plus grande précision de leur pensée :

- E : « euh, because the, the way of making books and the characters... » (92), 03DNL3.
- E : « Medical..., medicine » (71), 02DNL1
- E : « He bought oriental rugs in Orient..., in the East » (12), 02DNL2.

▪ *Ruptures syntaxiques et rythmes dialogiques*

Les ruptures de construction et la micro-alternance des langues constituent la verbalisation d’un monologue intérieur où l’élève s’interroge ou s’auto-corrige :

- E : « We can...// man is become... is become euh the centre of the thinking... » (18), 03DNL3.
- E : « I think euh, he // the apartheid system to finish » (255), 03LV3.
- E : « Then he played, ehh, ah j’oublie... he played in the team of Bordeaux » (88), 03LV3.

Les tours de parole obéissent uniquement aux besoins cognitifs orientés vers l’appropriation d’un savoir, l’enseignant n’intervenant que lorsqu’une indication particulière est nécessaire pour recentrer la recherche des élèves. Dans l’exemple ci-dessous, il s’agit de la mise au point d’une forme linguistique, par l’élève X, assisté des élèves Y et Z et de l’enseignant :

- E X : « He born in February twelve »
- E Y : « I think it is not ‘he born’, but ‘he was born’ »
- E X : « He was born in February twelve in 1980 »

P : « What about the date? »
E Z : « It's not the right... it's not.. »
E X : « The twelve? »
E Z : « Yes... »
E X : « February the twelfth? »
P : « So? Make a./ »
E X : « He was born on February the twelfth, in 1980. »
P : « OK. Have you anything else to ask him ? [...] », (32-52), 03LV3.

Ces différents exemples de ‘bricolage linguistique’ matérialisent la médiation du langage dans la construction des notions. Ils soulignent des moments où l’élève s’approprie de nouveaux savoirs.

3.3. La dimension européenne

Nous avons vu, dans les réponses aux questionnaires, que l’intérêt pour l’ouverture internationale et la découverte de l’Europe étaient une source de motivation forte pour les élèves.

Où trouve-t-on la trace de cette dimension européenne dans les cours que nous avons enregistrés ?

Mise à part la pratique opérationnelle d’une autre langue, peut-on dire que les savoirs acquis dans cette situation ont des caractéristiques différentes de ceux que les élèves acquièrent en situation scolaire « ordinaire » ?

□ Des savoirs sur l’Europe

▪ *Connaissance directe de partenaires européens*

La connaissance directe de partenaires dans d’autres pays d’Europe est attestée dans les trois cours de LV que nous avons enregistrés ; nous notons en 03LV1 que l’enseignant prépare un échange de sa classe avec une classe en Ecosse (1) ; le cours 03LV2 a eu lieu avant un échange avec un lycée en Finlande, alors que le cours 03LV3 se déroule après la réalisation de l’échange. L’aisance d’expression des élèves semble avoir nettement progressé entre les deux ; en effet, dans toute la première partie de 03LV3 les élèves jouent au portrait de sportifs connus et s’expriment quasiment sans fautes, produisant des énoncés soutenus (2-92), alors

que les mêmes élèves, avant l'échange, avaient besoin d'un guidage lexical, syntaxique et phonologique très serré (03LV2).

Les cours de DNL ne font pas directement état de partenariats européens, mais nous savons, pour avoir interrogé les enseignants, que de tels échanges sont mis en place.

- *Contenus culturels*

En 03LV1, dans la première partie du cours (10-143) l'enseignant transmet, de manière magistrale et unilatérale, de nombreuses informations sur la manière de prononcer les nombres et sur l'usage des unités de mesure en anglais britannique et en anglais américain ; dans la deuxième partie, le document vidéo BBC-World apporte dans la classe une vision internationale de l'actualité -document qui fait l'objet de restitution sans commentaires ou débat. Cette absence de travail oral sur le contenu du document, due peut-être au manque de temps, sera probablement compensée dans une prochaine séance.

Les films qui font l'objet de la deuxième partie de 03LV2 fournissent un échantillon varié de productions récentes en anglais, plutôt américaines que britanniques d'ailleurs. Il s'agit là, en fait, d'une première approche, pour susciter l'intérêt des élèves à partir de titres qu'ils connaissent et d'introduire ainsi le thème du cinéma -thème qui sera développé par la suite.

Dans le jeu de portrait, en 03LV3, les élèves ont choisi des sportifs européens et la mobilité de certains joueurs de football, par exemple, fait l'objet de plusieurs questions. Le jeu est un jeu et n'a pas pour objectif de faire discuter les élèves sur les enjeux économiques ou sportifs, mais la manière dont les élèves manipulent les données montre qu'ils ont, dans ce domaine, un savoir actif, à dimension européenne...

- *Contenus historiques*

Dans les cours de DNL, les thèmes choisis en 02DNL1, 03DNL2 et 03DNL3 (la méditerranée au 12^{ème} siècle et la renaissance) sont éminemment européens ; mais ils font partie du programme « normal » de la classe de seconde, qu'elle soit section européenne ou non. Dans les exemples que nous avons, ces thèmes sont probablement traités en anglais de la même manière qu'ils le seraient dans un cours en français. Il pourrait être pertinent, dans ces sections, et sur un ou deux thèmes du programme, de comparer avec les élèves l'approche qui en est faite dans un ou deux manuels de différents pays de l'Union.

De même pour le cours 03DNL4, qui aborde le thème de la famine en Afrique. Il est vrai que le document-support est extrait d'un manuel d'anglais, mais il s'agit d'un manuel d'anglais en usage en France. Une perspective européenne pourrait être apportée en faisant comparer les approches de ce même thème dans des manuels en usage dans d'autres pays d'Europe.

□ **Une approche comparative**

Le choix de confronter deux cartes du 12^os a permis la construction de quelques notions de civilisation, de les mettre en perspective par rapport à la vision « moderne » de l'Europe, et une réflexion critique des représentations géographiques.

Le choix des deux peintures sur la Renaissance, l'une italienne et l'autre flamande, a permis aux élèves d'acquérir des notions sur la peinture et l'architecture, de comparer Moyen-Age et Renaissance et de comparer des 'écoles' d'Europe du nord et du sud.

La vidéo de BBC-World a permis aux élèves d'aborder les problèmes de certains pays d'Afrique et de les comparer avec des pays d'Asie.

Le professeur stimule la réflexion des élèves : l'étude des 2 cartes du 12^o siècle de la Méditerranée permet de mettre en évidence la problématique de la cartographie. Repérer la forme donnée au monde, la place de l'Europe et des pays du pourtour méditerranéen et les différences entre les deux cartes fournit l'occasion de faire le point sur l'état des connaissances à un certain moment et de pointer la différence entre « savoir », « penser », et « imaginer ». Réflexion qui contribue à la formation de la pensée critique et qui peut, sans aucun doute, être appliquée au traitement de l'information dans les médias contemporains.

Doter les élèves de compétences comparatives semble être un moyen efficace de les aider à comprendre le monde et à appréhender les différents courants culturels et leurs univers symboliques.

3.4. Conclusion

Même si le nombre de transcriptions analysées reste modeste, ce qui nous empêche de tirer des conclusions à portée générale, les exemples traités révèlent quelques points essentiels, que l'on peut considérer comme représentatifs des sections européennes :

- les élèves s'impliquent dans leur travail ; ils font preuve de curiosité intellectuelle et prennent confiance en eux ;
- ils utilisent volontiers la langue-cible de manière opérationnelle, et se montrent capables de transférer dans les cours de DNL les savoir faire acquis en cours de LV ;
- ils développent des compétences linguistiques indiscutables, réussissant de manière empirique à résoudre le conflit entre besoin de communiquer et exigence de correction

Mais il faut souligner que ces comportements ne peuvent s'accompagner de réussites que dans le cadre d'un projet structuré et coordonné entre les enseignants de LV et de DNL. Comme dans toute situation didactique, la qualité et la solidité des savoirs et des savoir faire acquis dépendent tout autant de la richesse des supports choisis que du caractère stimulant des tâches à réaliser et de la modalité de travail mise en place.

Par ailleurs, la comparaison implicite entre des séances où le niveau des interventions de 'tutelle interactive' de la part de l'enseignant reste faible, voire inexistant et les séances où le guidage est au contraire éclairé et pertinent, démontre à l'évidence la nécessité de formation adéquate pour les enseignants.

4. CONCLUSION : BILAN ET PROPOSITIONS

A l'heure du bilan de cette étude, on se doit de reprendre le questionnement initial porté par notre problématique, notamment pour ce qui concerne l'utilisation de deux codes linguistiques dans la construction des concepts et des notions, dans les stratégies mises en œuvre, par les enseignants et les élèves, de compréhension et d'expression, dans le traitement de l'erreur dans ces situations pédagogiques spécifiques, sans occulter la place de la dimension européenne et internationale de ces sections.

Notre étude a mis en évidence trois grands thèmes ou domaines communs à une très forte majorité des élèves. Ainsi, les sections européennes se caractérisent par leurs contenus, en langue, en DNL, mais aussi par l'ouverture européenne et internationale, d'une part ; par la mise en œuvre plus ou moins volontaire d'une certaine relation au savoir et à la situation d'apprentissage, d'autre part ; enfin, elles sont plus ou moins intégrées aux projets personnels et professionnels des élèves, en devenant même parfois un instrument de choix, l'image valorisante qu'elles ont jouant un rôle positif dans la motivation et la réussite. Ceci semble vérifier ce que Doise et Mugny (1981) ont souligné au sujet de l'influence du 'marquage social' sur la réussite de la tâche.

4.1. Bilan

Les contenus tant en LV qu'en DNL sont mis en avant par les élèves. Toutefois, il ne s'agit pas tant des savoirs disciplinaires usuels que les élèves plébiscitent que les méthodes de travail engagées dans ces sections. Ainsi, au delà d'une écoute plus attentive, d'un enseignement plus « personnalisé » que certains élèves ont parfois mentionnés, il semble bien qu'une large typologie de supports de travail était source de motivation, d'intérêt. Par ailleurs, l'insistance des élèves sur l'oral en langue et leur volonté de s'affermir en ce domaine est renforcée par les cours de DNL, dont les thèmes et la nature diffèrent largement d'un cours de langue, voire d'un cours à l'autre, ce qui permet une forte ouverture, historique,

géographique, civique, politique, économique, sociale des élèves et leur offre l'opportunité d'une expression personnelle, la langue trouvant ici sa place de véritable outil de communication et de médiation des apprentissages.

Les apports en LV et en DNL apparaissent comme complémentaires aux yeux des élèves, et les savoirs s'en trouvant décloisonnés, ils semblent plus aisément assimilables, nonobstant, faut-il le redire une certaine crainte de la part de quelques élèves de ne pas « être au niveau » ; crainte qui diminue au fur et à mesure de l'avancée dans le parcours. Notre étude en ce sens montre bien le glissement qui s'opère entre la seconde et la terminale.

Parallèlement à ceci, le suivi pédagogique des élèves (il n'y a qu'un seul enseignant pour intervenir sur les trois années de lycée) offre à l'enseignant une plus grande connaissance des ses élèves, connaissance renforcée à l'occasion d'échanges, de voyages, bref, d'activités extra ou péri-scolaires qui achèvent de dé-centrer à la fois élèves et enseignants par rapport au cours, en permettant de rompre le caractère un peu artificiel qu'il y a à la communication entre tiers au moyen d'une langue qui est autre que leur langue maternelle commune.

Par la résolution de problèmes, par la construction d'un champ conceptuel, par l'extension de ce champ, les élèves sont amenés à produire une réflexion qui est aussi une réflexion linguistique d'encodage – décodage : on y convoque ici l'appareil logique de la langue, et c'est la capacité de mise en relation qui déclenche la production et la construction du savoir. Cette approche constructiviste permet donc la « construction du concept » et en même temps de l' « outil linguistique qui l'exprime »⁹. L'apprentissage alors s'en trouve facilité, renforcé, et l'utilisation de deux codes linguistiques dans la construction des concepts et des notions, loin d'être un obstacle à cette réalisation, en est un des instruments.

Cet enseignement offre également aux élèves les moyens de leur progression. Ainsi, les stratégies mises en oeuvre par les enseignants et les élèves pour comprendre et s'exprimer sont finalisées par la nécessité d'opérationnaliser la langue.

On a observé que les enseignants de DNL, sans pour autant sacrifier leurs exigences, proposaient fréquemment des solutions aux élèves en butte à une difficulté langagière. Or, par la reprise d'un terme erroné, d'une incorrection phonologique, ils confortent le code linguistique tout en ne faisant pas de l'erreur un motif d'arrêt du discours. Dans ce contexte,

⁹ G .Porté, op.cit. p 4

l'erreur, on l'a vu, est une forme inexacte ou approximative qui signale une étape dans la mise en place des savoirs.

Ceci est d'autant plus vrai que l'enseignant de DNL est lui même parfois confronté à des difficultés dans le domaine de la langue. La résolution en commun de ce souci permet alors aux élèves de prendre conscience de la réalité du discours de l'enseignant : il est magistral, certes, mais reste humain. Le climat de la classe devient alors « coopératif et responsable »¹⁰. Or c'est bien le passage d'un statut d'objet d'étude à celui de vecteur de communication qui permet de décriminaliser l'erreur, partant d'oser affronter le discours de l'autre, de progresser soi-même.

Pouvait-on ménager une place pour une comparaison –laquelle donc aurait offert une mesure– dans notre étude entre les acquis réalisés en DNL/LV et ceux que les élèves auraient réalisé en classe avec utilisation de la langue maternelle ? Autrement dit, à l'aune de quel « outil » pourrait-on mesurer les éléments de progression des élèves ? Pour intéressante qu'elle soit *a priori*, cette question, bien qu'envisagée, fut écartée.

En effet, il nous est apparu impossible de mesurer un acquis rendu artificiel par la mesure même : il aurait fallu que les élèves aient le même cours d'histoire-géographie en anglais et en français, ce qui rompt, on l'a vu, avec les stratégies déployées par les enseignants de DNL, et ce au même moment, c'est à dire sans connaissance préalable du contenu dans l'une ou l'autre langue. Sauf à changer d'élèves, ou d'enseignant, une telle mesure n'est donc pas possible, et le serait-elle, les changements évoqués la rendrait non-pertinente.

Un élément nouveau, est né de l'analyse des questionnaires : lors des échanges et en situation internationale, les enseignants s'aperçoivent souvent, lorsqu'ils accompagnent une classe en échange scolaire à l'étranger, que ce ne sont pas ceux qui ont les meilleures notes aux travaux écrits « scolaires » qui sont les plus à l'aise pour communiquer en situation authentique ; ce qui pose la question des supports traditionnels d'évaluation, qui ne prennent pas en compte les compétences langagières pragmatiques. Ceci concerne tout à la fois l'usage d'un lexique « de tous les jours » qui n'est que rarement abordé en classe et une capacité propre à produire du sens dans la langue, indépendamment d'une situation scolaire. Parallèlement, les aptitudes des élèves réputés « à l'aise » dans la langue et repérés comme tels par les enseignants se trouvent confortées, même si certains élèves avouent avoir eu du mal à retrouver in situ leurs

¹⁰ G. Porté, op.cit., p3

capacités, du moins pendant un temps bref d'adaptation. D'où la nécessité bien connue et mise en évidence par ailleurs d'une immersion suffisamment complète (échange, appariement, séjour seul dans une famille de la langue cible) et suffisamment longue (qui dépasse donc la semaine). Ces séjours sont d'ailleurs privilégiés par les élèves, de la seconde à la terminale et leur ressentiment est grand lorsqu'un séjour « programmé », c'est à dire envisagé par les enseignants ne peut avoir lieu, même si les contraintes qui pèsent sur l'échange ne viennent pas des enseignants mais des voyageurs, des établissements d'accueil, de l'administration scolaire parfois.

4.2. Propositions pour des formations

Rien de cela n'est très original, ni vraiment révolutionnaire... mais c'est une justification suffisante pour la mise en place de formations spécifiques, au minimum bi-disciplinaires (DNL et LV).

Nous l'avons vu, la coopération entre les enseignants de DNL et ceux de LV est une condition nécessaire à la conception et à la mise en oeuvre de séquences cohérentes ; il serait donc souhaitable que les enseignants de LV des sections européennes soient eux aussi concernés par l'affectation sur « postes à profil » et qu'ils puissent bénéficier des mêmes formations que leurs collègues de DNL. A moins que l'on n'affirme fortement que tous les enseignants de LV doivent intégrer la dimension européenne dans leurs enseignements et qu'ils soient tous formés dans cette perspective.

Dans une démarche de formation fondée sur la logique de la pratique réflexive, les transcriptions que nous avons faites fournissent un matériau à partir duquel il est possible de sélectionner les extraits les plus significatifs afin de faire réfléchir les enseignants en formation sur les spécificités de cet enseignement.

Les contenus de formation devraient principalement porter sur

- les passerelles didactiques entre la DNL et la langue,
- les démarches de projets pédagogiques pluridisciplinaires,
- les notions de guidage et d'interaction de tutelle
- les techniques interactives et délibératives,

- l'introduction de perspectives européennes et internationales pour éclairer les thèmes au programme.

Ces propositions, on le voit, ne sont absolument pas spécifiques aux sections européennes... Elles s'adressent également à tous les dispositifs pluridisciplinaires mis en place ces dernières années, et, en dehors de tout appareil institutionnel, elles pourraient constituer la structure centrale de la formation des enseignants de langues !

En ce qui concerne les propositions à faire à l'institution « éducation nationale », nous ne pouvons pas faire mieux que ce qui a été écrit dans le rapport de l'inspection générale rédigé par M. Golaszewski en septembre 2000, d'une part et dans le rapport du groupe d'experts du Recteur Losfeld *Nouvelles Pratiques d'enseignement et d'Education*, paru en Octobre 2002. Ces deux rapports, cités dans notre bibliographie, constituent des textes de référence sur le plan institutionnel.

Bibliographie

Ouvrages de référence

BENVENISTE, E. (1974), *Problèmes de linguistique générale*, Paris, Gallimard.

BERTHOUD, A.C. (1996), *Paroles à Propos, Approche énonciative et interactive du Topic*, Paris, Ophrys.

BILLIEZ, J. (Ed.) (1998) *De la didactique des langues à la didactique du plurilinguisme ; Hommage à Louise Dabène*, Grenoble, CDL-LIDILEM

BRUNER, J. (1983) *Le développement de l'enfant, Savoir faire, Savoir dire*, Paris, P.U.F.

CASTELLOTTI, V. ET MOORE, D. (1999), *Alternances des langues et construction des savoirs, Les cahiers du français contemporain*, ENS Editions, coordonné par V. Castellotti et D. Moore, p. 9-23.

CLIL *Using languages to learn and learning to use languages: le livre de présentation générale, et les « manuels » en anglais, en français et en italien.*

COSTE, D. & HEBRARD, J. (1991), *Vers le plurilinguisme ?* Paris : Hachette Littérature

CULIOLI, A. (1990), *Pour une linguistique de l'énonciation*, Paris, Ophrys.

DELEAU, M. (Ed.) (1999) *Psychologie du développement*, Rosny, Bréal.

DEMORGON J., LIPIANSKY E-M., MÜLLER, B. & NICKLAS H. (2003), *Dynamiques interculturelles pour l'Europe*, Paris, Anthropos.

GRIZE, J.B (1990), *Logique et Langage*, Paris, Ophrys.

GROUSSIER, M.L. et RIVIERE C. (1996) *Les mots de la linguistique, lexique de linguistique énonciative*, Paris, Ophrys.

HATANO, G. (1995), *Conceptual Change : a bridging notion between cognitive development and instructional research*, EARLI Conference, Nijmegen;

----- 75

JODELET, D., (1991), *Les représentations sociales*, Paris, PUF.

KAUFMAN, J-C., (1996), *L'entretien compréhensif*, Nathan Université, collection 128, 128 pages.

LÜDI, G. (1995), *Modèles d'enseignement bilingue en Suisse*, Mehrsprachiges Land - Mehrsprachige Schulen. Bern, EDK, p.27-39.

MAILHOS, MF (1998), *Pratique réflexive et formation initiale des enseignants; exemple de l'anglais*, Les Presses du Septentrion.

MAILHOS, MF (2003), *Apprentissages non linguistiques et alternance des langues*, in Le plurilinguisme en construction dans le système éducatif, LIDIL, Université Stendhal, Grenoble.

MONDADA, L. (1999), *Alternance des langues et linguistique des pratiques interactionnelles*, in Alternances des langues et construction des savoirs (coordonné par V. Castellotti et D. Moore), Cahiers du français contemporain, mai 1999, ENS Editions.

MOSCOVICI S. (1991), *Des représentations collectives aux représentations sociales* in JODELET, D. (ed) Les représentations sociales, Paris, PUF, 62-86.

OBADIA, A. (1995), French immersion in a global economy: Is it adding value to your kid's education? Educational Excellence, March 1995. p.12-15.

OLERON P. (1972) *Langage et développement mental*, Bruxelles, Mardaga.

PORTE, G. (1998), Intérêts et bénéfices linguistiques, culturels et cognitifs d'enseigner une discipline dans une langue non maternelle, Communication à l'Université d'été de Valbonne, 1998.

REYMOND C. et TARDIEU C., (2001), *Guide Tandem pour l'apprentissage des langues en dans le secondaire*, CRDP de Haute Normandie, 122 pages + CD-rom.

VERGNAUD, G. (1990) *La théorie des champs conceptuels* in Recherches en didactique des mathématiques 10, 2/3, 133-170.

VIGNAUX G. (1988), *Le discours, acteur du monde*, Paris, Ophrys, 243 pages.

----- 76

ZARATE G. (2001) (sous la direction de), *Langues, xénophobies, xénophilie dans une Europe multiculturelle*, CNDP de Basse Normandie, 219 pages.

Rapports et comptes rendus de colloques :

BAYETTO Marion, CHANG Elisabeth & DECOURCELLE Sabine, (2003) *L'image de la section européenne dans un lycée comme Bréquigny*, dossier réalisé dans le cadre d'un TPE par 3 élèves de 1^{ère} ES

GOLASZEWSKI M. (Rapporteur), (2002) *Les sections européennes et de langues orientales* (Août 2002, N° 2000-040), Ministère de l'éducation nationale, Inspection Générale de l'éducation nationale, Groupe des Langues Vivantes.

GOLASZEWSKI M. & RIOUX J-P. (2002) *Les sections européennes et de langues orientales*, (Septembre 2002, N° 2000-042), Ministère de l'éducation nationale, Inspection Générale de l'éducation nationale.

Assises des langues (Novembre 2001) Colloque réalisé par le rectorat de l'académie de Rennes.

Dixième Anniversaire des Sections Européennes (Mars 2002) Actes du Séminaire, Publication du Ministère Jeunesse Education Recherche, DESCO.

Etre citoyen en Europe (juillet 2003) Publication des travaux d'un stage Comenius, IUFM de Bretagne.

Nouvelles Pratiques d'enseignement et d'Education (Octobre 2002) Travaux du groupe d'Experts du Recteur Losfeld, Publication SCEREN, CRDP de Lorraine.

Ouverture à l'International du Système éducatif: Actualités et Perspectives (Mai 2001) Centre International d'Etudes Pédagogiques, Journées DARIC-IUFM.

Ouverture Internationale et Echanges: Pour une pédagogie raisonnée des différences (Octobre 2002) Université d'Automne du Ministère de la Jeunesse, de l'Education Nationale et de la Recherche, CIEP.

Planisphère portugais

attribué à Sebastiano Lopez, 1583, BNF, Paris.