



HAL
open science

L'usage du document écrit en DNL Histoire-Géographie

Alexandra Pohnu

► **To cite this version:**

Alexandra Pohnu. L'usage du document écrit en DNL Histoire-Géographie. Education. 2015. dumas-01271687

HAL Id: dumas-01271687

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01271687>

Submitted on 9 Feb 2016

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

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

L'usage du document écrit en DNL Histoire-Géographie

Le niveau d'opacité d'un document en anglais peut-il être un obstacle aux apprentissages disciplinaires ?

Master 2 des Métiers de L'Enseignement, l'Éducation et de la Formation
Parcours Second Degré - Histoire-Géographie



UNIVERSITÉ DE NANTES





UNIVERSITÉ DE NANTES



ENGAGEMENT DE NON PLAGIAT

Je, soussignée Mme POHU Alexandra, déclare être pleinement consciente que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiée sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, je m'engage à citer toutes les sources que j'ai utilisées pour écrire ce rapport ou mémoire.

POHU Alexandra

SOMMAIRE

| | |
|---|--------------|
| INTRODUCTION..... | P.5 |
| I. Délimitation du cadre théorique..... | P.5 |
| A) L'histoire-géographie en tant que discipline-non-linguistique..... | P.5 |
| 1. Les défis d'un enseignement en anglais..... | P.5 |
| 2. L'alternance du français et de l'anglais..... | P.6 |
| B) Le document au coeur du dispositif..... | P.7 |
| 1. La place du document dans l'enseignement de l'histoire-géographie en France..... | P.8 |
| 2. Le document au sein de la DNL..... | P.10 |
| C) L'opacité du document en DNL : un enjeu crucial..... | P.11 |
| 1. Le poids des représentations mentales..... | P.11 |
| 2. L'obstacle de l'anglais..... | P.12 |
| 3. De la déconceptualisation à l'assimilation des savoirs : un passage obligé par l'écrit?..... | P.13 |
| | |
| II. Le procédé expérimental mis en place..... | P. 17 |
| A) Évolution de la problématique..... | P. 17 |
| B) Conditions d'élaboration..... | P. 17 |
| C) Mise en place du procédé expérimental..... | P.18 |
| 1. Les séances précédant l'expérience..... | P. 18 |
| 2. Le corpus documentaire..... | P.19 |
| 3. Savoirs précédemment mis en place..... | P.20 |
| D) Les objectifs visés..... | P.20 |
| 1. Les savoirs historiques..... | P.20 |
| 2. Les savoirs linguistiques..... | P.21 |
| E) La fiche d'activité..... | P.21 |
| F) Le recueil des données..... | P.22 |

| | | |
|---------------------------|---|-------------|
| III. | Analyse des données..... | P.25 |
| | A) Déroulement des deux séances d'activité..... | P.25 |
| | B) Analyse des données des différents groupes..... | P.25 |
| | 1. Les questions de guidage intermédiaires..... | P.26 |
| | 2. Les questions de synthèse..... | P.35 |
| CONCLUSION..... | | P.41 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | | P.43 |
| Annexes..... | | P.45 |
| | • <u>Annexe n°1</u> : Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 extrait du Bulletin Officiel n°33 du 3 septembre 1992 (rectifiée), relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. | |
| | • <u>Annexe n°2</u> : Extrait du B.O. n° 42 du 13 novembre 2003, relatif à l'épreuve de DNL au baccalauréat général et scientifique. | |
| | • <u>Annexe n°3</u> : Tableau intitulé « les deux axes pédagogique et didactique d'une séquence », extrait de MASSON-VINCENT Michelle, <i>Enseigner une discipline en section européenne de lycée : l'histoire-géographie</i> , Éditions Sédi Arslan, Paris, 2004. | |
| | • <u>Annexe n°4</u> : document texte sans aucune aide vocabulaire sur lesquels ont travaillé les élèves des groupes 2 et 4 du procédé expérimental. | |
| | • <u>Annexe n°5</u> : document texte accompagné de quelques indications de vocabulaire sur lesquels ont travaillé les élèves des groupes 1 et 3 du procédé expérimental. | |
| | • <u>Annexe n°6</u> : l'exemple d'une fiche d'activité d'élève (avec les questions de guidage) | |
| | • <u>Annexe n°7</u> : exemple de la transcription du groupe 3 lors des deux séances de travail. | |

INTRODUCTION

En 2007, l'Organisation des Nations Unies, par le biais de l'UNESCO – l'Organisation des Nations unies pour l'éducation, la science et la culture - décidait de faire de 2008 l'« année internationale des langues »¹, considérant « qu'un véritable multilinguisme favorise l'unité dans la diversité et l'entente internationale »². Il y a donc derrière cela l'idée que l'unité et la paix du monde de demain passent entre autres par l'apprentissage des autres cultures et langues du monde. Le multilinguisme, en tant que capacité à utiliser d'autres langues que la sienne, permet de construire de futurs citoyens avisés. Étudier et apprendre une langue étrangère, c'est ainsi toucher du doigt une autre civilisation - et tout le patrimoine culturel qui l'accompagne, apprendre à la respecter et dans le prolongement, s'ouvrir à la diversité qui constitue le monde d'aujourd'hui.

D'un point de vue personnel, mon intérêt pour les langues est apparu dès le collège et mon apprentissage de l'anglais. En classe de seconde, dans le cadre du programme européen Brigitte Sauzay³, j'ai eu la chance d'effectuer trois mois de mon cursus scolaire dans un lycée allemand, puis de suivre plus tard, plusieurs classes dans une université américaine. J'ai ainsi pu constater comment en dehors d'être immergés constamment dans un environnement de langue étrangère, le fait même d'être dans un cadre scolaire, face à des savoirs disciplinaires historiques - qui sortent donc de simples conversations de la vie quotidienne ou celle auxquelles nous pouvons être confrontés en tant que touristes dans un pays étranger - nous pousse en tant qu'individu à essayer de comprendre, à déconstruire pour ensuite reconstruire les savoirs et ainsi à s'appropriier des connaissances liées à une discipline. En outre, la stimulation intellectuelle n'en n'est que plus passionnante. Je suis ainsi convaincue que les langues étrangères peuvent autant être un objet d'étude qu'un outil pour les apprentissages, c'est donc pourquoi j'ai souhaité focaliser mon mémoire de recherche sur les sections européennes, et l'enseignement de l'histoire-géographie en anglais.

Les langues occupent une place grandissante au sein de notre société, et donc logiquement, au sein du système éducatif français. En tant que membre de l'Union Européenne, la France veille à promouvoir le bilinguisme et plurilinguisme⁴ - nous utiliserons ici le terme de plurilinguisme comme un synonyme du multilinguisme - y voyant notamment

1 http://www.unesco.org/new/fr/culture/themes/dynamic-content-single-view/news/general_assembly_proclaims_2008_international_year_of_languages-2/#.U4XkCzE9Vig

2 Idem.

3 <http://www.ofaj.org/programme-brigitte-sauzay>

4 <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/la-promotion-du-multilinguisme/article/le-multilinguisme-en-france>

l'une des clés pour encourager le développement, tant économique que culturel du pays. C'est dans ce contexte d'une France à la fois positionnée au sein de l'Europe et de l'Union Européenne mais plus largement au niveau international, qu'il convient de replacer la création des Sections Européennes en 1992 par le Ministère de l'Éducation Nationale. Elles furent tout d'abord mises en place dans les collèges et lycées généraux, afin de s'étendre en 2001 aux lycées professionnels. Elles s'intègrent dans le dispositif européen EMILE, l'Enseignement d'une Matière Intégrée à une Langue Étrangère.

Les sections européennes et de langues orientales ont connu un succès croissant depuis leur mise en application. Ainsi, on comptait, à la rentrée scolaire 2010, 5 790 SELO (Section Européenne ou de Langue Orientale) comptant 275 835 élèves et ce dans 4511 établissements⁵.

Au collège, la section européenne prend la forme d'un enseignement renforcé dans la langue étrangère. Au sein des lycées, l'enseignement en section européenne s'articule autour de deux axes : tout d'abord, celui de la poursuite de l'enseignement renforcé de la langue étrangère puis d'autre part l'enseignement d'une discipline non linguistique, dans la langue étrangère choisie. Il revient à l'établissement de choisir la discipline non linguistique qu'il désire mettre en place en fonction de son projet d'établissement. Il peut aussi bien s'agir de l'Histoire-Géographie que des Mathématiques, des Sciences Physiques, etc...

Si les objectifs affichés par le Ministère de l'Éducation Nationale lors de la création des Sections Européennes est 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 »⁶, les enjeux des sections européennes dépassent largement ce seul cadre, notamment lors de l'enseignement de la DNL – discipline non linguistique.

En effet, en appréhendant une discipline - ici l'Histoire-Géographie - par le biais d'une autre langue, c'est la manière d'apprendre et de s'approprier les savoirs par les élèves qui va s'enrichir d'une toute nouvelle dimension. Daniel COSTE, linguiste, didacticien et professeur émérite à l'École Normale Supérieure de Lyon, affirme ainsi que « l'enseignement bilingue est une des voies de renouvellement de l'enseignement des langues dans les systèmes éducatifs »⁷. En se plaçant au niveau de la DNL, l'apprentissage de cette discipline par l'utilisation d'une langue étrangère apporte indéniablement à la langue, mais doit également permettre aux

5 <http://www.emilangues.education.fr/questions-essentielles/qu-est-ce-qu-une-section-europeenne-ou-de-langue-orientale>.

6 Extrait de la Circulaire n° 92-234 du 19 août 1992, extrait du Bulletin Officiel n°33 du 3 septembre 1992 (rectifiée), (Annexe n°1).

7 COSTE Daniel, Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, 2003 (http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf), p.1

élèves d'acquérir des savoirs, notions et concepts propres à la discipline, et dans le cadre de ce travail de recherche, propres à l'histoire-géographie. Or à première vue, l'usage d'une langue étrangère – ici l'anglais - plus ou moins bien assimilée selon les élèves pourrait se poser comme une « barrière » supplémentaire dans l'acquisition des savoirs. Au contraire, Laurent GAJO, directeur de l'École de langue et de civilisation françaises à l'université de Genève, avance l'hypothèse que la difficulté initiale à laquelle sont confrontés les élèves durant le cours de DNL va les obliger à déconstruire, ce qu'il nomme la « décontextualisation »⁸, à reformuler, et donc va leur permettre de s'appropriier les savoirs disciplinaires.

C'est dans le prolongement de cette hypothèse que souhaite s'inscrire ce travail de recherche, en se concentrant sur le rôle des documents en DNL, et à leur possible complexité supplémentaire par rapport à un document qui serait traité en histoire-géographie « classique » car devant être appréhendé au travers du spectre de l'anglais.

Dans quelle mesure le document, malgré une opacité et un degré de guidage limité dans les consignes, peut-il permettre aux élèves d'appréhender plus efficacement des concepts historiques ?

Dans un premier temps, nous délimiterons le cadre théorique sur lequel sont bâties les réflexions de ce mémoire de recherche. Dans une seconde partie, nous aborderons les différentes phases qui ont constitué l'élaboration d'un dispositif expérimental nous permettant de recueillir des données, point de départ pour tenter d'infirmer ou confirmer notre hypothèse de départ. Enfin, dans une dernière partie, nous essaierons à travers l'analyse des données recueillies de percevoir le rôle joué par l'opacité de la langue étrangère dans le document lors de l'appropriation des savoirs chez les élèves.

8 GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007, p.3.

I. Délimitation du cadre théorique :

A. L'histoire-géographie en tant que discipline non linguistique.

Le sigle DNL, utilisé pour « Discipline Non Linguistique » est défini par l'Éducation Nationale comme étant « à partir de la classe de seconde en section européenne, [l'] enseignement d'une discipline autre que la langue vivante dispensée dans la langue de la section. Cette discipline non linguistique (DNL) peut être l'histoire-géographie, les sciences de la vie et de la Terre, les mathématiques, etc »⁹. Le terme de « discipline non linguistique » lui-même pose certains problèmes et est à ce titre contesté par certains chercheurs, dont Daniel COSTE, qui rappelle que « toutes les DNL passent aussi par les langues pour se construire et se transmettre »¹⁰, ou bien encore Jean DUVERGER qui propose d'envisager l'appellation de « DdNL : Discipline dite Non Linguistique »¹¹, appellation également utilisée par Laurent GAJO¹².

S'il revient à l'établissement de choisir la discipline non linguistique qu'il désire mettre en place en fonction de son projet d'établissement, on remarque toutefois que l'histoire-géographie reste dans de très nombreux cas la DNL privilégiée, ce que Marc VIGIÉ, explique, entre autres, par la dimension littéraire propre à la discipline histoire-géographie, qui se rapproche ainsi fortement de l'enseignement des langues étrangères, notamment lors de l'usage des documents : « sur bon nombre de questions didactiques essentielles – par exemple la nature du document et sa finalité en classe, le traitement de l'information, la conception de l'argumentation, etc. - les langues vivantes et l'histoire-géographie développent des conceptions identiques, semblables ou complémentaires »¹³. Les thèmes choisis pour la DNL sont choisis au sein du programme d'histoire-géographie.

1. Les défis d'un enseignement en langue étrangère :

Nous le voyons, en DNL, l'apprentissage de l'anglais va donc de paire avec celui de l'histoire-géographie. Laurent GAJO, pour parler de ce double positionnement de la DNL, en terme d'apprentissage, utilise l'expression d'une « construction intégrée des savoirs

9 <http://eduscol.education.fr/cid48031/glossaire.html>

10 COSTE Daniel, Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, 2003 (http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf), p.1

11 http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf, p.7

12 GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007, p.1.

13 VIGIÉ Marc, « L'histoire-géographie et l'enseignement bilingue en France : un tournant critique » dans *Historiens et Géographes*, n°409, janvier-février 2010.

linguistiques et disciplinaires »¹⁴.

Cela ne va pas sans poser différents défis d'ordre aussi bien pédagogique que didactique pour les enseignants. À ce sujet, Michelle MASSON-VINCENT propose un tableau récapitulatif (Annexe n°3) intitulé « Les deux axes pédagogique et didactique d'une séquence »¹⁵, mettant en avant les objectifs de l'enseignant de DNL, intéressant à la fois la manière d'enseigner (« qualité d'animation », « capacité de gérer l'hétérogénéité des élèves »...) mais également le contenu de l'enseignement non seulement disciplinaires (« choix des objectifs », « utilisation de documents adéquats ») mais aussi linguistiques (« rigueur du transfert de ce langage [scientifique] dans la langue étrangère »).

Il va de soi que l'enseignement en DNL ne peut pas consister en une simple traduction d'un cours « classique » d'histoire-géographie en anglais, l'enseignant doit mettre en oeuvre des situations permettant à l'élève d'assimiler de nouvelles connaissances intéressant le champ de l'histoire-géographie, tout en utilisant, en manipulant une langue qui est plus ou moins étrangère, à la fois à l'enseignant mais aussi aux élèves. D'autant plus que le cours de DNL n'est pas une répétition du cours classique d'histoire-géographie, mais vise un enrichissement des contenus disciplinaires, par l'approche d'une nouvelle culture. Ainsi, pour Michelle MASSON-VINCENT, il y a une véritable « obligation de réflexion didactique : qui dit transcription de concept-clés ne dit pas traduction de vocabulaire au sens strict, mais réflexion d'ordre épistémologique sur les contenus à visée comparative »¹⁶.

2. L'alternance du français et de l'anglais :

Au niveau de la langue, l'enseignement en DNL va passer par ce que les spécialistes appellent l'alternance des langues, ou alternance codique. L'anglais et le français vont cohabiter durant l'heure de cours, la plupart du temps de manière spontanée, par exemple lorsque qu'une notion nécessite d'être éclairée par l'enseignant ou bien encore lorsque les élèves doivent, lors d'une participation orale, avoir recours à un mot qui leur est inconnu dans le vocabulaire de la L2 – le terme de L2, « langue 2 », sera utilisé dans le cadre de ce travail de recherche pour désigner l'anglais - et qu'il convoque leur langue maternelle, le français. De

14 GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007, p.1.

15 MASSON-VINCENT Michelle (dir.), *Enseigner une discipline en section européenne de lycée : l'histoire-géographie*, Éditions Sédi Arslan, Paris, 2004, p.50-51.

16 Idem, p.37.

nombreux travaux ont porté sur cette alternance des langues dans l'enseignement bilingue (Jean DUVERGER, Maria CAUSA, pour ne citer qu'eux). Maria Causa décrit l'alternance codique comme étant « les passages d'une langue à l'autre sans que les systèmes des deux langues en question ne soient confondus; il ne s'agit donc pas de « mélange des langues »; ces passages ne sont pas aléatoires, mais répondent toujours à une intention du locuteur »¹⁷. Nous nous contenterons ici de rappeler les différents types d'alternance codique mis en avant par Jean DUVERGER, dans son article « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL »¹⁸:

- La macro-alternance : des pans entiers du discours se font en L1, ou en L2 de manière programmée.
- L'alternance séquentielle, que Jean DUVERGER nomme « méso-alternance » : les discours en L1 et en L2 vont se juxtaposer, s'entrecroiser, afin d'enrichir des notions.
- La micro-alternance : le recours de manière ponctuelle, au cours d'un discours à la L1, pour reformuler, simplifier par exemple.

L'alternance codique est perçue de manière tout à fait positive par les chercheurs, car permet d'enrichir l'enseignement. Ainsi pour Michelle MASSON-VINCENT, « le transfert d'une langue à l'autre n'est pas qu'une question de traduction de mots il s'agit aussi d'une construction du savoir, le même fait pouvant être reconstruit de façon différente dans une langue et dans l'autre »¹⁹.

B. Le document au coeur du dispositif:

La notion de « document » étant l'objet principal de cette recherche, il convient d'en donner une définition précise, d'autant plus qu'elle n'est pas aussi aisée qu'on pourrait le supposer. Le mot « document » est fréquemment utilisé dans la vie quotidienne (« document officiel », « document juridique », etc), quel sens peut-on lui donner au sein d'une classe? Dérivant du latin « documentum » signifiant littéralement « ce qui sert à instruire », le dictionnaire Le Petit Robert offre deux définitions complémentaires l'une de l'autre et qui peuvent intéresser ici notre champ d'étude : tout d'abord « écrit servant de preuve ou de renseignement » mais aussi « ce qui sert de preuve, de témoignage ».

17 http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf, p.60.

18 DUVERGER Jean. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », dans Tréma, n°28, septembre 2007

19 MASSON-VINCENT Michelle (dir.), *Enseigner une discipline en section européenne de lycée : l'histoire-géographie*, Éditions Sédi Arslan, Paris, 2004, p.52.

1. Le document dans l'enseignement de l'histoire-géographie en France :

La place du document au sein de l'enseignement en France a suscité et suscite encore aujourd'hui de nombreuses interrogations et observations. Tout d'abord, si les documents occupent en général une place importante au sein du cursus scolaire français, quelques soient les disciplines concernées, cela semble d'autant plus vrai en ce qui concerne l'enseignement de l'histoire-géographie. Ainsi, en décembre 2002 s'est tenu à Paris le colloque *Apprendre l'histoire et la géographie à l'école*, dont l'un des actes était intitulé « La place des documents dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie ». Rédigé par Gérard GRANIER, inspecteur d'académie et inspecteur pédagogique régional et Françoise PICOT, inspectrice de l'Éducation nationale, ce rapport débute par l'affirmation que « les documents sont au centre de l'enseignement de l'histoire et de la géographie. Aux examens, l'étude de documents est devenue l'exercice roi, détrônant la rédaction ou la composition »²⁰. Même si cette déclaration est quelque peu ancienne, elle n'est en rien obsolète, les documents sont toujours partie prenante des épreuves finales, notamment au baccalauréat.

La place centrale du document au sein de la classe d'histoire-géographie se trouvant ici réaffirmée, il est important de s'intéresser à sa déclinaison et à son utilisation lors de l'enseignement. D'un point de vue pédagogique, Henri MONIOT, dans son ouvrage *Didactique de l'histoire*²¹, définit le document comme étant « un élément de taille modeste mobilisable à convenance, porteur d'information avant qu'on ne le convoque pour usage scolaire... une matière première »²². Un document en classe, ne prend alors tout son sens que par le rôle et l'utilisation qu'en fait le professeur.

Durant une heure de cours d'histoire-géographie classique tout comme durant l'heure de DNL histoire-géographie, l'enseignant peut mobiliser un nombre important de documents, de nature extrêmement variée:

- Le document texte : il s'agit du document le plus fréquemment utilisé, comme le rapporte Gérard PINSON, se référant à une étude menée en 1997 sur le type de documents employés, indiquant « le pourcentage de leçons dans lesquelles a été utilisé au moins un document des trois types principaux »²³:

20 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

21 MONIOT Henri, *Didactique de l'histoire*, Nathan Pédagogie, 1993.

22 Idem, p.171.

23 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, p.102.

| | Texte | Image | Carte |
|---------|-------|-------|-------|
| Collège | 80% | 76% | 48% |
| Lycée | 85% | 47% | 33% |

- Le document iconographique : il peut s'agir d'une photographie, d'une peinture, d'un graphique, etc....
- Le document cartographique : il est aussi bien utilisé en histoire qu'en géographie, avec des variations (cartes topographiques, planisphères...)
- Le document sonore : il peut s'agir d'un enregistrement radiographique ou de la retranscription d'un discours, etc.
- Le document audiovisuel : il peut s'agir d'un documentaire, d'un extrait de film, un reportage d'actualités, etc. Les documents de cette nature sont peu fréquemment utilisés, car chronophages dans leur application au sein de la classe mais aussi car ils requièrent du matériel additionnel (télévision, vidéoprojecteur...) qui n'est pas toujours présent dans les salles de classe ou maîtrisé par les enseignants.

Si une conclusion s'impose concernant les documents dans l'enseignement de l'histoire-géographie, c'est le fait que tout semble pouvoir être document, y compris les objets eux-mêmes. À ce sujet, Gérard PINSON, va jusqu'à affirmer qu'il y a « une légitimité scientifique totale à considérer que le champs des documents convocables dans la classe pour construire du discours historique ne souffre aucune limitation »²⁴. Or si le discours est appliqué ici à l'enseignement de l'histoire, il en est de même pour la géographie. Comment l'enseignant va-t-il alors privilégier un document plutôt qu'un autre? Nous pouvons tenter de répondre à cette question en tenant compte des remarques élaborées lors du colloque *Apprendre l'histoire-géographie à l'école* : « Sur le plan pédagogique, le meilleur document est celui qui est susceptible d'être compris par des élèves et aussi de les intéresser, voire de les surprendre. Il faut donc qu'il réponde à des critères de lisibilité et d'attractivité qui peuvent être en contradiction avec l'offre de documents scientifiques. »²⁵ C'est donc bien à l'enseignant que revient le choix des documents, basés sur sa liberté pédagogique.

S'ajoutant à cette diversité de types de documents, ceux-ci peuvent revêtir différents statuts en fonction de leur utilisation par le professeur et de la démarche que celui-ci désire

24 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, p.112.

25 <http://eduscol.education.fr/cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html>

susciter de la part des élèves, reposant sur « des modèles cognitifs théoriques »²⁶. À ce sujet, nous proposons d'utiliser le tableau récapitulatif proposé par Gérard PINSON dans son ouvrage²⁷:

| La démarche | Le rôle du document | Le type de documents | L'activité des élèves |
|---------------------------|--|--|--|
| Illustrative | Il valide le discours du professeur. | Documents contemporains des faits étudiés ou témoignant de ces faits. | Ils constatent. |
| Inductive | Il accompagne un discours historique produit par le professeur. | <i>Idem.</i> | Ils répondent à des questions. Ils prélèvent des informations qui servent à valider le discours du professeur. |
| Inductive autonome | Il sert de point de départ à la production d'un discours par les élèves. | <i>Idem.</i> Documents non contemporains : textes d'historiens, fictions. | Ils prélèvent des informations pour produire un discours qui sera validé par le professeur. |
| Problématisante | Le document interroge le fait en proposant une interprétation. | Tous documents proposant une interprétation problématique des faits. | Ils dégagent des points de vue, des interrogations ; produisent des hypothèses qu'ils devront valider ou non. |

2. Le document au sein de la DNL :

Le document étant au coeur de l'enseignement de l'histoire-géographie, il va bien évidemment en être de même au sein de la DNL. En outre, l'épreuve orale de DNL histoire-géographie au baccalauréat - qui compte pour 80% de la note finale - prend la forme d'un entretien devant un jury, durant lequel dans une première partie prenant appui sur un « document ou un support d'activités »²⁸, le candidat « doit donner la preuve qu'il sait rendre compte du document de manière précise et nuancée, qu'il sait en dégager les idées maîtresses et les centres d'intérêts »²⁹. L'élève de section européenne doit donc être capable d'analyser un document de manière pertinente, en faire une synthèse et doit pouvoir argumenter et donner son point de vue, en anglais. Si les compétences linguistiques requises sont évidentes, les compétences disciplinaires ne sont pas en reste : remise du document dans son contexte culturel, temporel ou bien encore géographique particulier, description de la source, etc.

En dehors de l'objectif évident du baccalauréat, les documents vont être au centre de la démarche d'apprentissage en DNL. En effet, le fait qu'ils soient en langue originale, le produit et donc le reflet de la culture du pays étranger, permettront ainsi de développer « l'acuité

26 PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, p.112.

27 *Idem*

28 BO n°42 du 13 novembre 2003.

29 *Idem*.

intellectuelle des élèves en les amenant à analyser et comprendre, de l'intérieur même, par le truchement linguistique et culturel, ces espaces et civilisations autres »³⁰

C. L' « opacité » du document en DNL histoire-géographie : un enjeu crucial :

C'est cette notion, empruntée aux travaux de Laurent GAJO³¹ qui va être au coeur de ce travail de recherche. Comment dépasser cette « opacité », due à la méconnaissance ou à la difficulté de la L2, ici l'anglais, afin de permettre l'acquisition par les élèves de savoirs disciplinaires liés à l'histoire et à la géographie? Pour Laurent GAJO, les élèves, confrontés à cette complexité, à cette densité, ne vont pas avoir d'autres choix que de déconstruire le concept auquel ils vont se trouver confrontés. Après avoir déconceptualisé certaines notions, l'élève va pouvoir tenter de reformuler - reformulation qui peut être précédée d'une traduction en L1, pouvant venir de l'enseignant ou de l'élève lui même. Laurent GAJO affirme que « la clarification précède souvent, en la solidifiant, la conceptualisation »³².

Cela rejoint les travaux de Didier CARIOU, selon qui « l'apprentissage ne peut se réduire à la transmission directe aux élèves des concepts de la discipline mais que l'appropriation d'un concept implique sa compréhension progressive »³³. On le voit donc, les élèves vont devoir manipuler, s'approprier, d'eux-mêmes les concepts véhiculés par un document, avec plus ou moins d'aide de la part de l'enseignant, en fonction de l'activité envisagé ou bien encore du type de document.

Or cette déconceptualisation réalisée par les élèves va se heurter à différents obstacles qu'il faudra pallier.

1. Le poids des représentations mentales

Tout d'abord, et cela s'applique aussi bien en histoire-géographie « classique » qu'en DNL, l'élève lorsqu'il va être confronté à un document, peu importe sa nature, va « entrer » dedans à travers le spectre de ses propres représentations mentales. C'est ce que suggère

30 PROUILLAC Martine « Enseigner l'histoire-géographie en section européenne », dans *Échelles* n°28, octobre 2008, p17.

31 GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007, p.3.

32 Idem, p.5

33 CARIOU Didier, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée des élèves » dans la *Revue Française de Pédagogie*, n°147, avril-mai-juin 2004.

Didier CARIOU : « quand ils sont placés en réelle situation d'apprentissage, on constate que les élèves transforment tout d'abord le savoir historique en un savoir du sens commun afin de lui donner du sens. Ils entrent dans le texte de l'histoire en l'interprétant à l'aide de théories sur le monde socialement construites, d'une sociologie et d'une psychologie naïves forgées dans leur propre expérience sociale »³⁴. Les élèves fonctionneraient donc en histoire-géographie, par analogie, par association avec ce qu'ils connaissent ou à ce qu'ils croient être vrai. Nous le voyons alors, l'une des missions de l'enseignant va être de briser ces représentations mentales qui « emprisonnent » les élèves, afin de pouvoir par la suite construire, reconstruire les savoirs. Le choix des documents, dans cette optique jouera donc un rôle considérable : la critique des sources notamment, pourra permettre une remise en question, un approfondissement du document.

2. L'obstacle de l'anglais :

Autre obstacle auquel il faudra pallier, ou plutôt dont il faudra se servir lors de l'étude de document durant le cours de DNL, celui de l'anglais. Si nous acceptons le principe que l'entrée dans le document par l'emploi de la L2 constitue un réel avantage plutôt qu'un « obstacle » pour reprendre le terme employé par Laurent GAJO³⁵, il n'en reste pas moins que l'anglais va apporter de prime abord des difficultés supplémentaires dans la compréhension. Ainsi Laurent GAJO, toujours dans le même article, fait référence à « une boîte à outil » qui se trouverait enrichie par l'apport de la L2, lors de la phase de décontextualisation.

L'élève va devoir mobiliser des compétences linguistiques propres à l'histoire-géographie et propres à la présentation et à l'analyse d'un document, mais également des compétences qui seront communes au cours de langue étrangère : par exemple les outils lexicaux et syntaxiques permettant d'analyser un document (nature, auteur, date, source, etc).

Outre ces premiers obstacles, comment favoriser l'acquisition des savoirs à partir d'un document en DNL histoire-géographie : faut-il favoriser l'oral dans un premier temps ou faut-il d'abord passer par une phase de brouillon à l'écrit, etc.

34 CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? » dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009, p.37.

35 GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », dans *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007, p.3.

3. De la déconceptualisation à l'assimilation des savoirs : un passage obligé par l'écrit?

Pour L.S VYGOTSKY, psychologue russe spécialiste du développement, l'acquisition des savoirs par les enfants relève d'un processus, « à partir d'une représentation confuse, son emploi par l'enfant lui-même, et en bout de chaîne seulement, son assimilation effective »³⁶. Si nous considérons l'acquisition des savoirs comme l'étape finale de l'apprentissage, l'étape initiale, dans le cadre de ce travail de recherche, serait la confrontation à un document « opaque ». Nous le constatons alors, le document en lui même ne se suffit pas, c'est son utilisation qui va pouvoir amorcer l'apprentissage. Quelles sont dès lors les étapes intermédiaires qui permettraient aux élèves, lors de la DNL, de s'approprier les différents concepts historiques et géographiques?

Nicole LAUTIER et Nicole ALLIEU-MARY citent quelques-unes de ces étapes : « observation, recueil de données, description, et explicitation par rapport aux modèles théoriques »³⁷.

Sylvain DOUSSOT propose quant à lui le recours à des outils graphiques, notamment le tableau comparatif³⁸.

Enfin, Gérard VIGNER affirme le rôle essentiel de l'écrit dans l'apprentissage d'une langue nouvelle, mais également pour l'apprentissage des contenus disciplinaires et ce pour plusieurs raisons. Selon lui : « l'écrit permet de conserver une trace stable d'un univers ou d'évènements de pensée [...], l'élaboration d'un objet scientifique [...], le travail d'analyse a besoin d'un support écrit pour se développer »³⁹.

Si de nombreux chercheurs, dont ceux que nous venons de citer précédemment se sont intéressés à la didactique de l'histoire-géographie et aux divers processus d'apprentissage, tous semblent s'accorder sur l'importance de l'écrit. Il ne faudrait toutefois pas minimiser le rôle tenu par la pratique orale lors de la DNL. Comment alors combiner les deux, et quelles exploitations faire des documents en cours de DNL afin de favoriser l'acquisition des savoirs par les élèves?

36 VIGOTSKI L.S, *Pensée et Langages*, Éditions La dispute, Paris, 1934.

37 ALLIEU-MARY Nicole, LAUTIER Nicole, « La Didactique de l'histoire » dans *La Revue Française de Pédagogie*, n°162, Janvier-mars 2008.

38 DOUSSOT Sylvain, « Le tableau comparatif : un outil du raisonnement historique » dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009, p.33-35.

39 VIGNER Gérard, « Principe 2 : l'importance particulière de l'écrit dans la construction des connaissances disciplinaires », dans *Enseignement bilingue : Le professeur de Discipline non linguistique, statuts, fonctions, pratiques pédagogiques*, http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf, p 18-20.

Dans le cadre de ce travail de recherche, il ne semble pas pouvoir y avoir ici une solution unique, pour ne pas dire « magique » qui permettrait aux élèves de dépasser l'« opacité », la densité du document, de le décortiquer, puis d'en assimiler les concepts nouveaux de manière certaine et efficace. Nous pouvons avancer l'hypothèse que la méthode de travail mise en place durant l'heure de DNL sera fonction du document et des objectifs visés.

II. Le procédé expérimental mis en place :

A) Évolution de la problématique :

Le cadre théorique de ce mémoire de recherche fut posé en juin 2014, avec la problématique suivante : en quoi l'utilisation des documents dans le cadre de la discipline non linguistique histoire-géographie en anglais peut-elle être un outil privilégié dans l'acquisition et l'approfondissement de savoirs disciplinaires?

Une fois le choix de la problématique arrêté en juin 2014, les mois suivants ont été consacrés à l'élaboration d'un procédé expérimental permettant de trouver des éléments de réflexion pour répondre à notre question. Cependant, les recherches effectuées autour du schéma expérimental à réaliser m'ont amenée à affiner ma problématique en délimitant clairement ce que je cherchais à savoir sur l'utilisation du document en cours de DNL. Ainsi, si la problématique n'est pas foncièrement différente, elle s'est précisée :

Le document, grâce à une opacité et un degré de guidage limité dans les consignes, peut-il permettre aux élèves d'appréhender plus efficacement des concepts historiques, de se les approprier en passant par des phases préalables de déconstruction puis de reconstruction ? J'ai ainsi souhaité focaliser mes recherches sur la manière dont les élèves appréhendent un document lors du cours de DNL, voir à quel point la langue anglaise fait résistance et surtout si cette résistance initiale, cette opacité, pour reprendre le terme utilisé par Laurent GAJO, pouvait être surmontée.

B) Conditions d'élaboration :

La construction d'un dispositif expérimental qui pourrait me permettre de répondre à ma question fut laborieuse. En effet, au départ, la réalisation d'entretiens avec des professeurs de DNL a été envisagée. L'idée était d'interroger les enseignants sur leurs choix pédagogiques

concernant les documents auxquels ils avaient recours durant leurs heures de classe. Privilégient-ils un type de document plutôt qu'un autre ? Si oui pourquoi ? Quel questionnement construisent-ils sur le document, quelles démarches désirent-ils susciter de la part des élèves ?

Si ces entretiens auraient sans aucun doute été très instructifs, les sujets principaux de ce mémoire étant les élèves, il est apparu nécessaire de les placer au coeur du dispositif et des recherches. Une fois cette décision prise, un autre obstacle s'est présenté. En effet, mon affectation de stage filé dans le cadre du master 2 ne concernait aucune classe de section européenne. Cependant, au mois d'octobre 2014, j'ai eu l'opportunité d'effectuer un remplacement en tant que vacataire pour des classes de DNL et ce pour une durée de huit semaines. Cela m'a permis d'avoir la liberté de mettre en place un dispositif expérimental sans empiéter sur le temps d'enseignement d'un professeur, d'avoir la possibilité de traiter d'un thème au choix – tout en respectant les programmes – mais surtout de travailler avec les élèves sur une durée relativement longue.

C) Mise en place du procédé expérimental :

1. Les séances précédant l'expérience :

La classe concernée se compose de trente élèves en seconde générale, qui au vu de la période de l'année – un mois et demi après la rentrée - n'étaient pas encore familiarisés avec l'enseignement de la DNL et les démarches qui lui sont propres.

Sur les huit semaines dont je disposais avec cette classe, j'ai choisi de bâtir une séquence autour du thème « England in the Middle Ages, from the 11th to the 13th century », qui permettait de faire des liens avec le thème d'histoire « classique » appelé « Sociétés et cultures de l'Europe médiévale du XI^e au XIII^e siècle ».

Afin de répondre à ma problématique et de pouvoir recueillir des données, l'idée était de confronter les élèves à un même document, mais de manière différente. En effet, il s'agissait d'observer la manière dont ils s'appropriaient un texte et ce en fonction du degré d'opacité auxquels ils se trouvaient confrontés. Au cours de l'élaboration de la séquence, la question du moment le plus opportun pour recueillir les informations s'est posée. Il ne m'est pas apparu judicieux de démarrer la séquence par un document au degré d'opacité élevé. J'ai également souhaité aborder des questions de méthode concernant le travail sur un document.

J'ai choisi de mener à bien mon recueil de données au cours des sixième et septième

semaines. De cette manière, les cinq premières séances ont permis de mettre en place une certaine méthodologie pour l'étude de document et de source (expliquer la différence). La tapisserie de Bayeux, datant du XI^e siècle a notamment été étudiée ce qui a permis de poser les premiers jalons d'une réflexion historique, en questionnant la date de production de l'oeuvre, son commanditaire, son destinataire, sa portée historique, autant d'éléments dont j'espérais que les élèves sauraient mobiliser par la suite.

2. Le corpus documentaire :

Ma préoccupation principale durant la réalisation du schéma expérimental nécessaire pour le recueil des données fut bien évidemment de trouver un document qui s'intégrerait dans la séquence d'enseignement, qui serait assez opaque pour constituer à première vue une barrière au linguistique, qui me permettrait ainsi de confirmer ou d'infirmer mon hypothèse de départ. Au cours de l'élaboration de cette séquence sur l'Angleterre au Moyen-Âge entre le XI^e et le XIII^e, je suis tombée sur de nombreux documents, parmi lesquels il a fallu effectuer un choix. Au cours de mes recherches, un document, ici en l'occurrence une source, en lien avec l'Angleterre médiévale s'est très vite distingué des autres : le Domesday Book.

Le Domesday Book est un recensement qui fut réalisé au XI^e siècle en Angleterre et rédigé en latin. Il fut compilé vers 1085-1086, à la demande de Guillaume le Conquérant, soit seulement une vingtaine d'années après la conquête normande. Il s'agit d'un document très important du patrimoine national anglais qui est resté durant longtemps le seul document du genre au niveau de l'Europe. Le terme de Domesday Book vient du terme Doomsday, qui signifie littéralement « le Jugement dernier ». Ce recensement fut vraisemblablement réalisé afin de dénombrer à la fois les hommes mais également les territoires qui composaient l'Angleterre. Pour certains historiens, cela s'expliquait notamment par la volonté de Guillaume le Conquérant de connaître précisément les ressources tant humaines que matérielles dont il disposait dans le cas d'une invasion du Danemark ou de la Suède, mais également en vue d'organiser le prélèvement des impôts.

J'ai fait le choix de ne pas les faire travailler sur les transcriptions anglaises du texte original, qui contiennent de nombreux mots en vieil anglais et d'un niveau de difficulté trop grand qui auraient pu nuire aux objectifs que je visais.

Le document choisi est un texte adapté et reconstruit à partir du site internet des archives nationales anglaises (<http://www.nationalarchives.gov.uk/domesday/discover->

[domesday/](#)). J'ai sélectionné les informations qui me semblaient les plus intéressantes à partir d'un dossier documentaire disponible sur le site de la National Gallery et enlevé toutes les informations que j'ai jugées non pertinentes pour les objectifs définis.

3. Savoirs précédemment mis en place :

Lors des cinq séances qui ont précédé le recueil de données, les élèves et moi-même avons pu aborder quelques éléments de savoirs disciplinaires. Ainsi, un travail sur la tapisserie de Bayeux a permis de mettre en lumière le déroulement des conquêtes normandes et le début du règne de Guillaume le Conquérant . Le contexte historique dans lequel a été élaboré le Domesday Book a été posé : l'accession au trône d'Angleterre de Guillaume le Conquérant en 1066 et le début du règne normand en Angleterre (construction de châteaux forts, etc). Nous avons également pu étudier brièvement la société anglaise du XI^e siècle : une société majoritairement rurale (comme partout en Europe).

Le document est utilisé pour produire une démarche inductive autonome, c'est à dire que le document va servir de point de départ aux élèves pour leur permettre de construire un discours historique⁴⁰. Il faut cependant noter que cette démarche n'a pas été réalisée de la même manière selon les différents groupes, en fonction du degré d'opacité de l'activité qu'ils devaient réaliser (quatre degrés d'opacité différents).

D) Les objectifs visés :

Au cours de cette activité, les savoirs visés étaient aussi bien historiques que linguistiques.

1. Les savoirs historiques.

Je souhaitais que les élèves, par leur lecture et leur appropriation du texte comprennent que le Domesday Book était un recensement, et à quoi cela correspondait. Pour aller ensuite encore plus loin, je souhaitais qu'ils comprennent la portée d'un tel document pour l'époque (XI^e siècle), mais également pour notre société contemporaine. Pourquoi le Domesday Book a-t-il été commandé ? Je désirais également les amener à essayer de faire le lien entre le texte et la société dans laquelle il a été élaboré.

⁴⁰ PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux*. Collège, lycée, Caen, CRDP de Basse-Normandie, 2007, p.110.

Le texte pouvait également permettre aux élèves de parvenir à déterminer derrière ce texte complexe l'organisation de la société (et du territoire) sur un modèle hiérarchique, féodal, inégal. La société est organisée sous une forme pyramidale (par exemple le roi et sa famille qui possèdent à eux-seuls 17% des terres). Dans l'idéal j'attendais que les élèves parviennent à nommer le concept de « système féodal », sous ce terme ou un autre.

Enfin, les élèves, par le biais de la dernière question de synthèse⁴¹ étaient amenés à émettre des critiques sur le Domesday Book en tant que source pour l'historien. Le travail des sources avait été effectué précédemment dans la séquence et je souhaitais voir si les élèves, laissés en autonomie devant le texte étaient en mesure de convoquer ce qui avait été vu précédemment et essayer d'émettre d'eux-mêmes des pistes sur les limites du Domesday Book, entre autres le fait que s'il s'agit d'un recensement, celui-ci ne fait aucune mention des femmes (à l'exception de certaines femmes puissantes au sein du royaume mais il n'en n'était pas fait mention dans le texte à disposition des élèves).

2. Les savoirs linguistiques.

En ce qui concerne la langue anglaise, l'activité autour du Domesday Book avait pour objectif d'amener les élèves à se familiariser avec le vocabulaire de la société médiévale. De plus, ils devaient être capables de comprendre un texte long, d'y repérer des informations, puis de les hiérarchiser. Enfin, les deux questions finales invitent les élèves à rédiger une réponse de manière organisée.

Dans l'optique de confirmer ou infirmer mon hypothèse de départ, j'ai choisi le texte et l'ai reconstruit à partir de l'original en fonction de son opacité et des savoirs que je visais de la part des élèves. J'avais conscience que le texte était long et nécessiterait donc de la part des élèves un important effort de concentration. Au cours des cinq séances qui ont précédé la mise en activité des élèves, je n'avais pas pu cerner de manière très précise le niveau linguistique des élèves et n'avait donc pas de point de repère sur les difficultés que le texte pouvait représenter à leurs yeux. Cependant, certains mots pouvaient être rapprochés par les élèves de certaines notions qu'ils avaient pu croiser au cours de leur scolarité, lors de l'étude de la société féodale. Ainsi, « *tenants* » et « *tenants-in-chief* », se rapprochent de « tenure » en français.

41 « If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous, explain why ? »

E) La fiche d'activité des élèves :

Tous les groupes sont amenés à la fin de leur travail à répondre de manière développée et organisée à ces deux questions ouvertes, la première concernant la société anglaise telle qu'elle est décrite dans le Domesday Book et la seconde concernant le Domesday Book en tant que source.

1. How were England and its society organized in the 11th century according to the Domesday Book?
2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.

Outre ces deux questions qui sont communes à tous les groupes et qui sont ce que je cherchais à évaluer chez les élèves concernant leur compréhension du texte et de ce à quoi il se réfère, les dispositifs de travail diffèrent selon quatre degrés d'opacité différents :

- **Degré d'opacité élevé : (groupe 4)**

Les élèves ont pour répondre aux deux questions de synthèses posées, uniquement le texte à leur disposition (Annexe n°4), dans lequel aucun mot de vocabulaire n'a été explicité. Il s'agit d'appréhender comment les élèves se sont appropriés le texte, l'ont déconstruit, afin de construire leurs réponses.

- **Degré d'opacité un peu moins élevé : (groupe 3)**

Les élèves n'ont toujours pas de question de guidage mais ont une version du texte avec certains mots de vocabulaire explicités (Annexe n°5).

- **Degré d'opacité relativement faible : (groupe 2)**

Les élèves n'ont aucun mot du texte explicité mais ont cinq questions intermédiaires destinées à les guider jusqu'à la rédaction des deux questions finales organisées mentionnées précédemment. Le guidage est ainsi plus important que pour les deux niveaux précédents.

Questions de guidage :

1. Name the different types of person who were listed in the Domesday Book.
2. Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?

3. What were their relations with each others ?
4. If you had to describe the english society using one word, what would it be ?
5. How was the english land organised ?

- **Degré d'opacité le plus faible : (groupe 1)**

Les élèves ont la version du texte avec certains mots de vocabulaire explicités (Annexe 5) ainsi que les mêmes questions de guidage que le niveau d'opacité précédent.

Avec ce dispositif, il s'agissait d'essayer de voir en DNL si l'opacité d'un texte est un obstacle à la construction des savoirs historiques ou bien si à l'inverse, ceux-ci peuvent être mieux appréhendés après des phénomènes de déconstruction et de reconstruction engendrés par une opacité élevée du texte.

F) Le recueil des données :

Le recueil des données s'est déroulé comme indiqué précédemment sur deux séances, durant lesquelles les élèves furent mis en activité de manière totalement autonome. J'ai organisé la classe en six groupes de cinq élèves, tout en laissant le choix aux élèves de constituer les groupes, ce qu'ils ont fait selon leurs affinités.

Il y avait quatre niveaux d'activité différents pour six groupes de cinq élèves, les groupes ont donc été répartis de la sorte : deux groupes ont eu l'activité au degré d'opacité le plus faible (groupe 1 et groupe 1 bis), le groupe 2 travaillait sur le degré d'opacité un peu plus élevé, le groupe 3 avait l'activité au degré d'opacité relativement élevé, et enfin les groupes 4 et 4 bis travaillait sur l'activité au degré d'opacité le plus élevé.

Afin d'avoir à ma disposition un maximum d'informations pour étayer mes réflexions, les groupes d'élèves furent enregistrés par le biais de dictaphones afin que leur cheminement et leur réflexion soit enregistrés. D'un point de vue technique, n'ayant à ma disposition que quatre dictaphones, les groupes 1 bis et 4 bis n'ont pas été enregistrés.

Outre ces enregistrements audio, j'ai récupéré à la fin des deux séances les feuilles d'activités des élèves.

Ce dispositif de recueil des données m'a permis d'observer à la fois le rôle de l'oral et de l'écrit dans l'apprentissage des élèves durant la séance de DNL. En outre, au moment de

l'énoncé des consignes et des conditions de travail en autonomie, j'ai donné pour consignes aux élèves d'utilisés des crayons indélébiles, ou en tout cas de n'effacer aucun de leur propos, si faute il y avait, ils pouvaient tout simplement rayer et réécrire plus loin. Le but de cette consigne était une fois de plus de pouvoir appréhender les raisonnements des élèves et leur façon de s'appropriier le document à leur disposition. D'autre part, je leur ai laissé le choix de passer ou non par une phase de brouillon, auquel cas, j'ai également prélevé le brouillon, d'autant plus que les groupes 3, 4 et 4 bis, disposaient de la double page d'activité qui libérée des questions de guidage étaient vierge et invitaient les élèves de ces trois groupes à l'utiliser pour mettre en ordre leurs idées avant de passer à la phase de rédaction.

III. Analyse des données :

A) Déroulement des deux séances d'activité :

Le texte à disposition des élèves (Annexes n°4 et 5) contient certaines des questions qui étaient présentes dans le Domesday Book, par exemple « What is the manor called ? »⁴² ou bien encore « Who held it at the time of king Edward (in 1066) ? »⁴³ ? Une des premières surprises auxquelles je fus confrontée lors de la première séance, fut de constater que ces questions du recensement, insérées au corps du texte ont représenté un problème pour quelques-uns des groupes, qui ont cru qu'il s'agissait d'autres consignes auxquelles ils devaient tenter de répondre. Certains groupes ont surmonté cette première difficulté d'eux-mêmes, d'autres m'ont demandé s'ils devaient y répondre.

Lors de l'énoncé des consignes et de ce que j'attendais de leur part aux élèves, je leur avais précisé qu'il pouvait utiliser des feuilles de brouillon et le cas échéant me les rendre avec le reste de la feuille d'activités.

Lors de la première séance, la phase de lecture initiale du texte en groupe a mis en lumière la difficulté, l'opacité du texte. Ainsi nous pouvons citer cette prise de parole d'une élève du groupe 4⁴⁴ :

| | | |
|----|---|---|
| 40 | C | Bah il y a la moitié des mots que je comprends pas. Non mais je te jure, j'ai lu le texte et euh, j'ai rien compris. J'ai lu tout le texte, mais sans comprendre. |
|----|---|---|

Ou bien encore un élève du groupe 1 :

| | | |
|----|---|----------------------|
| 26 | C | Mais c'est illisible |
|----|---|----------------------|

B) Analyse des données des différents groupes :

Une fois le recueil des données réalisé, il m'a fallu retranscrire les enregistrements audio récoltés et analysés les fiches d'activité des élèves.

42 « Comment s'appelait le manoir ? »

43 « Qui le possédait (le manoir) au temps du roi Edward (en 1066) ? »

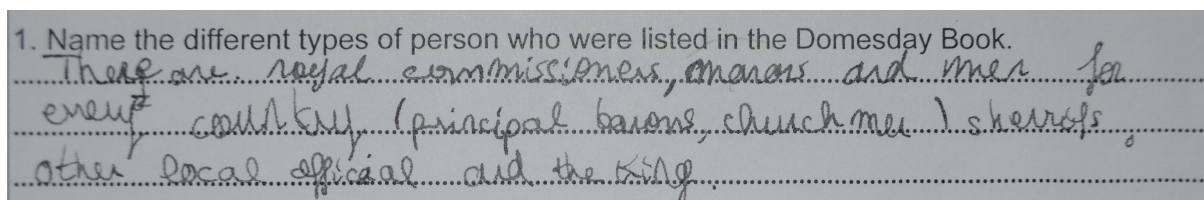
44 Remarque : dans la transcription, le chiffre « 40 » indique le numéro de la prise de parole au sein du groupe, la lettre C indique l'élève C pour le groupe 4, ce système est valable pour toutes les transcriptions que contient ce mémoire. Les paroles des élèves ont été retranscrits sans aucune modification.

1. Les questions de guidage intermédiaires:

L'enjeu de ces questions - qui concernaient les groupes 1, 1 bis et 2 - étaient de voir si elles permettaient aux élèves d'entrer dans le texte plus facilement, de s'approprier de manière guidée le texte et ainsi de surmonter peut-être plus facilement l'opacité du texte.

Ces questions avaient pour objectif d'amener les élèves à repérer certaines informations dans le texte, afin de les aider ensuite à la rédaction des deux questions de synthèse, mais également à réfléchir aux informations qu'ils prélevaient ou lisaient, c'est par exemple le cas avec la question 4⁴⁵, où ils étaient amenés à décrire un mot qui selon eux pouvait décrire la société anglaise.

Question 1 :



Groupe 1

L'extrait ci-dessus correspond à la réponse donnée par un élève du groupe 1 (toutes les réponses à cette question sont similaires pour les cinq élèves du groupe). Nous pouvons ici constater que les élèves ont répondu de manière erronée, listant parmi les personnes mentionnées dans le Domesday Book les « manors » (manoirs). On peut se demander ce qui a induit cette erreur : est-ce que les élèves n'ont pas bien compris la question ou bien n'ont-ils pas compris les éléments du texte qui leur auraient permis d'y répondre correctement ? Il est difficile de déterminer à quel point l'opacité du texte joue un rôle dans la rédaction de cette réponse. Peut-être les élèves ont-ils vu une liste de fonctions (royal commissioners, sherrifs, churchmen, etc) et n'ont pas cherché à approfondir les mots qui leur étaient inconnus ? Il s'agit en effet, quasiment au mot près, d'un passage du texte étudié. L'écoute de cet enregistrement ne permet pas d'analyser davantage leur réponse à cette question, si ce n'est que certains des élèves du groupe ne semblent pas avoir lu le texte dans son intégralité, comme le montre ces prises de paroles :

| | | |
|----|---|----------------------------|
| 61 | E | Moi j'ai lu que le premier |
|----|---|----------------------------|

45 « If you had to describe the english society using one word, what would it be ? »

En ce qui concerne cette première question, voici les réponses des groupes 1 bis et 2.

1. Name the different types of person who were listed in the Domesday Book.
free men, sokemen, villans, cottagers, slaves, chief tenants
were listed in the Domesday Book

Groupe 1bis

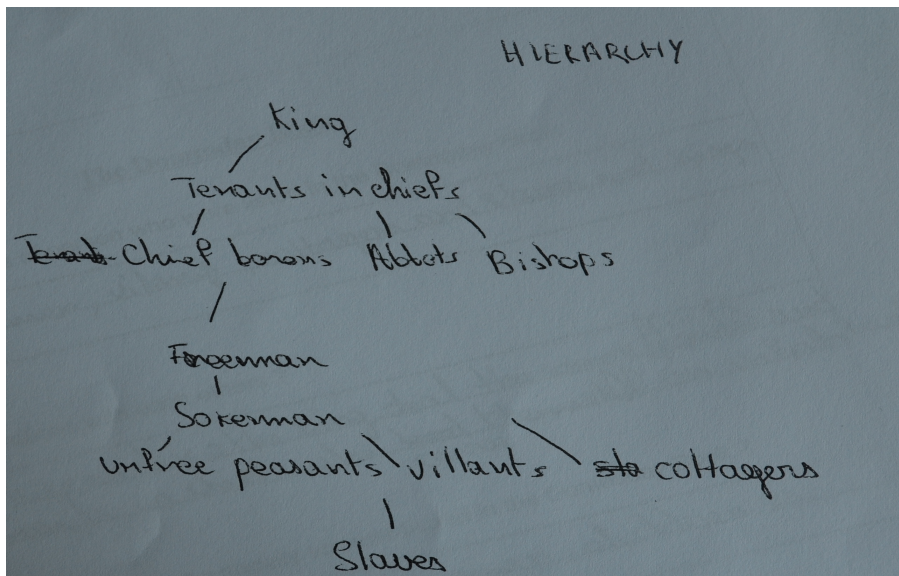
1. Name the different types of person who were listed in the Domesday Book.
Free men, sokemen, villans, cottagers and slaves and kings

Groupe 2

Nous pouvons constater qu'elles sont assez similaires, bien qu'incomplètes. Par exemple le groupe 1 ne fait pas mention du roi. Cependant, les deux groupes semblent avoir compris que le Domesday Book recensait l'essentiel de la population anglaise.

Les élèves du groupe 2, qui n'avaient pas les explications de vocabulaire (contrairement aux groupes 1 et 1 bis, ne savaient pas ce que le terme « sokemen » signifiait, ce qui au départ a représenté pour eux un obstacle, avant qu'ils ne décident de passer outre, car ils pouvaient tout de même comprendre le reste de la phrase.

Nous observons à travers l'exemple de cette première question que l'opacité du texte, qui était plus prononcée pour le groupe 2 car ils n'avaient pas de mots de vocabulaire, n'a pas empêché le groupe 2 de s'emparer du texte afin répondre à la question. D'autre part, il est très intéressant d'observer que les élèves du groupe 2 ont utilisé une feuille de brouillon afin d'organiser leurs idées, schéma qui leur a d'ailleurs servi pour les différentes réponses de l'activité :



Il semble qu'ils aient éprouvé le besoin de hiérarchiser, d'organiser leurs idées sous forme graphique au brouillon. Nous observons ici ainsi comment les élèves ont déconstruit le texte pour se l'approprier et construire par le biais d'un schéma le concept de la féodalité – qu'ils ne nomment pas explicitement sous ce terme - et de sa hiérarchie, ce qui du point de vue de la démarche intellectuelle est très intéressant.

- **Question 2 :**

La question de guidage n°2 était la suivante :

What were their relations with each other ?

J'attendais ici que les élèves tentent de montrer l'organisation hiérarchique de la société, que les paysans dépendaient des « tenants-in-chief », qui eux-mêmes dépendaient du roi. Il s'agissait de mettre en avant l'inégalité qui régnait dans la société.

Les réponses à cette question, pour les trois groupes concernés furent les suivantes :

2. What were their relations with each others?
 They were rivals because they were sorted by the king and they are in competition.

Groupe 1

2. What were their relations with each others ?

None of them was noble and church man and they were under the control of king's tenant-in-chief

Groupe 1 bis

2. What were their relations with each others ?

There is a hierarchy: the king deals ^{and lands} fiefs to the tenants-in-chief who carry themselves on inhabitants (Freemen, sokemen, villans, cottagers, slaves)

Groupe 2

Les groupes 1 et 1 bis avancent des idées intéressantes, même si partiellement inexactes. Par exemple l'idée de rivalité entre les hommes mentionnés dans le Domesday Book, avancée par le groupe 1 soulève un point intéressant. Il semble ainsi que le groupe 1 semble avoir compris que le roi était celui qui organisait la société (« sorted »)⁴⁶, mais n'a pas bien saisi l'organisation hiérarchique de la société.

Le groupe 1 bis quant à lui a d'abord cherché à qualifier la fonction des hommes au lieu de s'intéresser à leur relation les uns par rapport aux autres. « None of them was noble and churchmen. Nous pouvons peut-être ici voir une tentative des élèves de rapprocher les informations du texte, en classant les hommes de la société anglaise selon les catégories « noblesse » et « clergé » qui régissaient la société française à l'époque. Le groupe a cependant correctement appréhendé le rôle prééminent des « tenants-in-chief » dans la société médiévale anglaise.

Le groupe 2 a en revanche bien perçu la notion de hiérarchie selon laquelle était organisée toute la société anglaise, comme en témoignent à la fois leur réponse, mais également leur schéma de cette hiérarchie dont nous avons parlé précédemment.

Concernant cette question, durant l'analyse des données recueillies pour cette question, je me suis rendue compte que ma consigne aurait nécessité d'être approfondie en demandant aux élèves de justifier leur réponse. J'aurais notamment aimé savoir pourquoi le groupe 1 écrit que les hommes sont en compétition (« they are in competition »), l'enregistrement ne permet d'ailleurs pas de répondre à cette interrogation.

⁴⁶ « Sorted » = organiser.

➤ **Question 3 :**

La question de guidage °3 était :

Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?

Il s'agissait à travers cette question d'amener les élèves des trois groupes à élaborer une première réflexion sur la critique du Domesday Book. En effet ce dernier, même s'il s'agit d'un recensement ne fait pas mention des femmes, des enfants, etc. Voici les réponses données par les trois groupes :

3. Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?
No, the "Tiers - Etats" is not mentioned in the Domesday Book.

Groupe 1

3. Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?
No, women, children and northern inhabitants weren't mentioned.

Groupe 1 bis

3. Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?
They don't talk about the women, the children and the religious.

Groupe 2

S'il semble que les groupes 1 bis et 2 aient cerné les manques du Domesday Book au niveau du recensement, malgré une maladresse du groupe 2 qui a répondu que les religieux n'étaient pas pris en compte dans le recensement (ce qui s'explique vraisemblablement par l'opacité des mots tels que « abbots » et « bishops », qui ne ressemblent pas à la traduction française), le groupe 1 a quant à lui mal appréhendé ceux qui étaient pris en compte dans le recensement, mais cela semble logique, puisque découlant de leur réponse erronée à la première question concernant la liste des personnes constatées. Si nous tentons d'analyser leur réponse, le recensement pour eux ne concerne que les classes hautes de la société, celles qu'ils

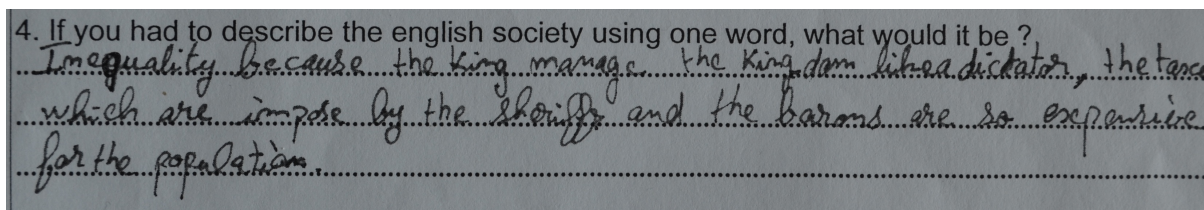
ont notées dans la réponse 1, et ne fait pas mention des basses classes de la société. Ne sachant pas nommer cette catégorie de personnes, il décide d'ailleurs de lui attribuer un concept historique propre à l'Histoire de France, comme en attestent leurs échanges vocaux :

| | | |
|-----|---|---|
| 91 | C | Est-ce que tous les membres de la société.. bah nan ils sont pas tous. En gros il y a pas les paysans |
| 92 | B | bah le Tiers-État |
| 93 | C | le tiers-État |
| 94 | B | Comment on dit le Tiers-État ? |
| 95 | E | Tiers States |
| 96 | D | the Third State |
| 97 | E | bah ouais hein... |
| 98 | D | pourquoi pas ? |
| 99 | B | Comment on dit Tiers-État en anglais ? |
| 100 | D | Ouais enfin la... la basse société quoi |

Cette référence au Tiers-État, notion vue en cours d'enseignement « classique » d'Histoire-Géographie nous montre par ailleurs le poids des filtres d'analyse et de référence propres à chaque élève lorsqu'il s'approprie un texte en langue étrangère, fruit d'une culture étrangère. Nous retrouvons ainsi ce que nous avons abordé précédemment dans le cadre théorique (partie I), à travers les propos de Didier CARIOU : « quand ils sont placés en réelle situation d'apprentissage, on constate que les élèves transforment tout d'abord le savoir historique en un savoir du sens commun afin de lui donner du sens. Ils entrent dans le texte de l'histoire en l'interprétant à l'aide de théories sur le monde socialement construites, d'une sociologie et d'une psychologie naïves forgées dans leur propre expérience sociale »⁴⁷.

➤ **Question 4 :**

Voici la question de guidage n°4 et les réponses des trois groupes :



Groupe 1

⁴⁷ CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? » dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009, p.37.

4. If you had to describe the english society using one word, what would it be ?

« unfair »

Groupe 1 bis

4. If you had to describe the english society using one word, what would it be ?

hierarchy

Groupe 2

Tout d'abord, au vu des réponses obtenues, il apparaît évident que ma consigne était mal élaborée, ou tout du moins incomplète. Il aurait fallu demander aux élèves de justifier leur choix : pourquoi ont-ils choisi ce mot et pas un autre ? D'autre part, outre l'exemple de l'élève du groupe 1 qui a rédigé une phrase complète en justifiant son choix, l'essentiel des réponses récoltées – comme celles des groupes 1 bis et 2 ci-dessus – se composent d'un mot seulement. Rédiger une réponse de manière intelligible à défaut d'être organisée aurait pu être un objectif linguistique explicité clairement de ma part.

Comme nous pouvons le constater, les réponses données sont en quelque sorte synonymes : les élèves des différents groupes jugent la société anglaise comme étant inégale, injuste et hiérarchique, même si une idée supplémentaire est amenée par ce dernier adjectif. Le groupe 2 reprend ici encore l'élément qu'il a mis en évidence par le biais de leur schéma, nous permettant ici de confirmer que les élèves de ce groupe se sont appropriés le concept historique en jeu dans le texte à savoir le fait que la société anglaise du XI^e siècle, était une société hiérarchisée, inégalitaire, avec une organisation pyramidale de la société à la tête de laquelle se trouvait le roi. Le groupe 1 est un peu maladroit et incorrect dans sa justification, comparant le roi à un dictateur ou bien encore avec l'expression « the barons are so expensive for the population » qui n'a aucune signification.

En outre, alors que l'essentiel des réponses sont identiques pour tous les élèves d'un même groupe, cette question 4 a amené une réponse différente de deux élèves du groupe 1 bis par rapport aux autres élèves de leur groupe :

4. If you had to describe the english society using one word, what would it be ?

UNFAIR and organized.

Groupe 1 bis

Bien que la question appelait à choisir un mot, les élèves ont décidé d'en indiquer deux : injuste et organisée. Cette observation est très intéressante à plusieurs niveaux. Tout d'abord, elle nous indique que les élèves ne trouvaient vraisemblablement pas le terme « unfair » suffisant. D'autre part le terme « organisé » semble quelque peu antagoniste du précédent. Je ne peux à ce stade que supposer ce que les élèves ont souhaité mettre en avant avec l'utilisation de ce terme : décrivaient-ils la société comme étant organisée du fait de son organisation hiérarchique (sans avoir pu le nommer plus précisément) ? Ou jugent-ils la société organisée car capable de mettre en place un recensement de grande ampleur, tel que le Domesday Book ?

Il est regrettable de ne pas avoir d'enregistrement vocal pour cette réponse car nous aurions pu observer la discussion qui avait conduit certains des élèves de ce groupe à vouloir rajouter cette précision.

➤ **Question 5 :**

5. How was the english land organised ?

The King granted land called « fiefs » to the tenants-in-chief beneath him.

Groupe 1

5. How was the english land organised ?

All England except the far north was divided into seven or more circuits. Each circuit was assigned three or four royal commissioners.

Groupe 1 bis

5. How was the english land organised ?

England was organized in counties, led by tenants and chiefs. (peoples the being engaged to rent the counties).

Groupe 2

En ce qui concerne cette question, j'attendais de la part des élèves qu'ils comprennent que tout comme la société, le territoire de l'Angleterre était très inégalement réparti, une faible partie de la population détenant une majorité des terres, en l'occurrence le roi et sa famille, puis les « tenants-in-chief » auxquels le roi accordait certains territoires (« the fiefs ») en échange de leur loyauté notamment. Si le groupe 1 et 2 donnent des éléments de réponse allant dans ce sens, le groupe 1 bis a confondu l'organisation du territoire et le découpage administratif du territoire réalisé dans le but de prélever les informations destinées au Domesday Book. Cela peut être dû à une mauvaise compréhension de cette partie du texte. Cependant cela est à mon avis plus vraisemblablement dû à une rédaction maladroite de la consigne, qui n'était pas assez claire, il aurait fallu expliciter ce que j'entendais par « organisation du territoire », ce qui perturbe l'analyse de la réponse du groupe 1 bis. En effet, leur réponse, recopiée à partir du texte - « England was divided into seven or more circuits » - renvoie elle aussi à une forme d'organisation du territoire, seulement pas celle qui était attendue dans la réponse.

➤ **En définitive : quelle première analyse faire du rôle du guidage lors de l'approche d'un texte anglais opaque ?**

La différence entre les trois groupes en ce qui concernait le travail demandé concernait uniquement le groupe 2 qui n'avait pas de mot de vocabulaire explicité. Après analyse des réponses données par ces trois groupes, il semble que la présence de mots inconnus, notamment le terme « sokemen » dont les groupes 1 et 1 bis avaient l'explication, n'a pas posé de problème dans la compréhension générale du texte puisque lors de l'élaboration de leur schéma de la société, les élèves du groupe sont parvenus à replacer « the sokemen » au sein de la société.

Si les mots de vocabulaire ne semblent donc pas de prime abord nécessaire à la compréhension du texte qui était donné aux élèves, les questions de guidage qui étaient à leur

disposition semblent avoir permis à certains élèves d'avoir les informations importantes (notamment lorsqu'ils évoquent à travers les personnes qui ne sont pas mentionnées dans le Domesday book les limites du recensement).

Un autre élément d'analyse possible à travers ces questions de guidage concerne l'élaboration d'un schéma de la hiérarchie de la société anglaise par le groupe 2. Cela est très intéressant, car même si tous les élèves n'ont pas eu recours à une feuille de brouillon ou au schéma, cet exemple précis illustre la stratégie de déconstruction du texte par les élèves qui se le sont réappropriés, et nous montre comment confrontés à eux-mêmes, entre pairs, un groupe a su utiliser d'autres moyens d'appropriation d'un texte à priori compliqué et opaque.

Nous pouvons supposer que pour les élèves qui n'ont pas eu recours au brouillon, la phase d'échange en groupe a pris la place de ce dernier. Les élèves ont pu grâce aux échanges avec leurs camarades construire de manière commune leur réflexion.

2. Les questions de synthèse

Ces deux questions de synthèse concernaient tous les groupes, qu'ils aient eu ou non les cinq questions de guidage. Après analyse des réponses à ces deux questions (annexe n°) il apparaît que nous pouvons faire plusieurs remarques générales.

➤ Question 1 :

Pour rappel, cette question était la suivante :

How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book ?

Je souhaitais évaluer par le biais de cette question si les élèves avaient compris grâce au texte que la société était inégalement hiérarchisée et s'ils pouvaient parvenir à comprendre que cela correspondait à une organisation féodale, pyramidale de la société.

Voici les réponses fournies par les six groupes :

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

The society was shared between the sheriff and the royal commissioners or the chief barons but they were rivals because the king granted land for them. The society in England is unequal because the king manages the kingdom in favor of the most important person in the country. The sheriff and the barons impose taxes which are too expensive for the population who are poor.

Groupe 1

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

First, the king was the most powerful man of England. He held 17% of the lands with his family. He granted land called « fiefs » to the tenants in chief him. There were ~~three~~ chief barons bishops abbat. The tenants-in-chief were loyal and faithful to the king thanks to lands they were given. Ecclesiastical people owned 26% of the land. Finally, lay tenants held about 54% of the land. In the villages, soldiers were above free men (landholders), but they were also cottagers and slaves.

Groupe 1 bis

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

The England was a very well-organised country for the 11th century. It was divided in many land and many counties led by tenants in chief who was led by the king. They was a hierarchisation of the society in all the classes: the high class was the king, then the tenant in chief. In the lower class, there was the inhabitants where they was a hierarchy too: first the freeman, the sokeman, villans, cottagers and at the bottom of the list they was the slaves. Also, we can say that the power that the king had doesn't mean that he held the whole kingdom because the land was divided too. The king and his family only held 17% of the land.

Groupe 2

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

Like in France during the middle ages, the English society was a feudal system. That means it existed three different social groups: there were the king and the barons, the churchmen and peasants. The king was at the top, after there were the barons and the churchmen and still after the peasants. The country was separated in fiefs who were led by sheriffs who also were lord tenants-in-chief. The king held 17% of the land, the barons 25%, the lay tenants 54% and the churchmen 26%.

Groupe 3

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

The land was held by the king and his chief tenants. All England except the far north was divided into seven or more circuits. Each circuit was assigned three or four royal commissioners. Lists of manors and men for every county were compiled by the king's tenants-in-chief, his sheriffs and by other local officials. The king called the tenants-in-chief « fiefs » as a reward for helping him to conquer the kingdom, to keep their loyalty and also to be sure that certain difficult geographical areas were being securely held for him.

Groupe 4

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

The Domesday Book gives information about all England except the far north. It was separated into seven or more circuits which were controlled by three or four royal commissioners. The society was organized in this way: the most important person was the king, then it was the king's tenants-in-chief, his sheriffs and the other local officials. The king gave land called « fiefs » to his baronages (the barons, bishops, abbots) who lent him an army with men, at arms and knights in return to protect the territory. Thanks to that the king kept the loyalty of the tenants-in-chief.

Groupe 4 bis

Tous les groupes ont mis en avant que le roi était le personnage le plus important de la

société, par exemple le groupe 1 bis, lorsque l'élève écrit : « First the king was the most powerfful⁴⁸man of England », ou bien encore dans le groupe 1 : « the king manage the kingdom ». Les réponses nous indiquent également que tous les groupes ont bien compris le fonctionnement inégalitaire qui régit la société et les relations entre les individus au XIe siècle. À ce propos, nous pouvons par exemple citer le groupe 4, qui met en avant le fait que si le roi offre des terrains à ses principaux « tenants-in-chief », c'est une récompense pour leurs services et en faveur de leur loyauté (« as a reward for helping him conquer the kingdom », to keep their loyalty »).

Certains groupes dans leur réponse donnent de nombreuses informations, indiquant une bonne compréhension globale du texte, ainsi le groupe 1 bis, dans sa réponse, différencie les « sokemen » et les « freemen », plaçant ces derniers en dessous dans la hiérarchie sociale.

Il faut noter que le groupe 4 – tout comme le groupe 1 bis à la question de guidage n°5 – a confondu l'organisation territoriale de l'Angleterre avec le découpage mis en place pour le prélèvement des informations du recensement. De plus, nous pouvons nous demander à quel point le groupe 4 s'est réellement réapproprié le texte, au vu de leur réponse qui reprend des pans entier du document à leur disposition, sans chercher à le reformuler.

D'autre part, ces réponses permettent à nouveau de montrer que chaque étude de document en DNL se fait à travers le prisme de la culture historique et culturelle de chaque élève, qui compare ce à quoi il est confronté à ce qu'il connaît ou croit connaître. Ainsi, le groupe 3 utilise l'expression « like in France⁴⁹ », nous voyons ainsi comment les élèves mobilisent ce qu'ils ont vu en cours d'Histoire-Géographie classique concernant la France au Moyen-Âge et s'en servent comme un élément d'analyse et de comparaison qu'ils juxtaposent à l'étude de la société médiévale anglaise. Cela leur permet notamment de mobiliser l'expression de « système féodal » (« feodal system »), et de l'associer aux informations à leur disposition sur la société anglaise. Nous constatons ainsi comment face à un document complexe, ici en anglais les élèves vont se servir de leurs connaissances et de leurs représentations afin d'utiliser des concepts et de les construire, puisque le même groupe, dans les phrases qui suivent, expliquent ce qu'ils entendent par « feodal system », décrivant eux aussi une société hiérarchisée où le roi serait au sommet de la pyramide : « the king was at the top ».

48 L'orthographe des mots écrits par les élèves n'a pas été corrigés.

49 « comme en France ».

➤ **Question 2 :**

La question de synthèse n° 2 était la suivante :

If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 If I was an historian and I will become famous if I discover the Domesday Book because it'll be the first one who can explain the English Society in the 11th Century.

Groupe 1

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 I would become very famous because the Domesday Book is an amazing source of information about English 11th century society. Every man, land, castle and lord were listed in this book. We can figure out how was England organized at this time and it's great because today we haven't a lot of knowledge about 11th century.

Groupe 1 bis

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 The Domesday Book offers a lot of information which are very precise. It's a very complete book which describe the society in the 11th century. With it we can make an idea for how lived the England in this century. It give us a lot of details like farms and percentages. We also have geographical informations (castles, lands...). So we are sure that if we discovered the book we became a very famous historian because we also discovered how was the society in the 11th century organized.

Groupe 2

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 I could certainly become famous because there is nothing like it in England until the censuses of the 19th century and it was a real success. With the Domesday Book we know how was organized the English society during the eleventh century. It tells us the number of castle and borough, the number of the major religious house, the name of landholders in each country and the manors.
 To conclude, Domesday Book is a precious source for a historian about the living conditions and the society in England during the 11th century.

Groupe 3

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 If I discover the Domesday Book for the first time, I would certainly become famous. This book offers hundreds of information concerning England in the 11th century that are not given until the 19th century. It teaches us how England territories were organized and who held it for example, we can know details of 13 418 places, names of many boroughs and details of their customs, names of some landholders.
 Book
 Indeed, the Domesday is really important for the history of England, as well as the Bayeux tapestry.

Groupe 4

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.
 If I was discovering this source for the first time I could certainly become famous because it's really an historic treasure that explain how the England was organized in the 11th century. It's a memory of the most of the very important person of the kingdom and the organization of the land. I can also inform the world of England society's life and customs.
 That remember "recorder" the manors, the castles and the churches in England.
 It will an inedit book in the world!

Groupe 4 bis

À travers cette question je souhaitais que les élèves comprennent ce qu'était le

Domesday Book, qu'il s'agissait d'un recensement (« census » ou « survey ») et qu'est-ce que cela signifiait : qui était recensé, pourquoi ? Qu'est-ce que cela nous apprend ? Quelle est la portée historique d'un tel document, à la fois pour l'époque et aujourd'hui ?

Les différents groupes ont cerné que le Domesday Book était un recensement, même si cela n'apparaît pas formellement dans leur réponse finale, comme en témoignent certains échanges vocaux, comme par exemple celui du groupe 3 :

| | | |
|---|---|----------------------------------|
| 5 | A | En gros, ça parle d'un sondage, |
| 6 | B | Un truc comme ça... |
| 7 | A | « survey », c'est un sondage. |
| 8 | B | Si c'est un sondage. (vers l'30) |

Les élèves des différents groupes semblent avoir intégré le fait que le Domesday Book marque un tournant dans l'histoire anglaise car une telle action n'avait jamais été réalisée auparavant : par exemple le groupe 4 bis écrit « it will be an inedit book in the world ! », et le groupe 1 qui indique « if I discover the Domesday Book I'll be the first one who can explain the English society in the 11th century ».

Cependant, le groupe 1 ne va pas plus loin que cet élément de réponse, qui reste très superficiel. Les autres groupes, comme nous pouvons le constater qui donnent des précisions sur les éléments présents dans le Domesday Book : « it teaches us the number of castles and churches » (groupe 3).

De la même manière, la majorité des groupes a réussi à appréhender la portée d'un document tel que le Domesday Book, à savoir qu'il nous permet de connaître de manière incroyablement précise pour l'époque l'organisation de la société anglaise au XI^e siècle : « It's great because we don't have a lot of knowledges about 11th century » » (groupe 1 bis).

Enfin le groupe 1 met en avant la place du Domesday Book dans le patrimoine historique anglais : « it's really a historic treasure » (groupe 1 bis), idée également abordée avec le groupe 3 qui qualifie la rédaction du Domesday Book avec l'expression « It was a real success ». Par ces propos, les élèves soulignent la portée historique et culturelle du Domesday Book, certains le comparant à la tapisserie de Bayeux (étudiée lors de séances précédentes) au niveau du patrimoine (groupe 4).

En définitive, même si les niveaux de précision des réponses varient en fonction des groupes – le groupe 1 ne s'est pas montré très impliqué dans la rédaction des réponses – l'essentiel des élèves ont appréhendé l'importance du Domesday Book et son rôle ainsi que

l'organisation de la société, ce qui était les objectifs premiers de l'activité. Les questions de guidage ne semblent pas avoir aidé plus particulièrement les élèves qui y ont répondu que les groupes 3 et 4 qui n'avaient pas à y répondre. Ainsi, malgré une absence totale de guidage, le groupe 3 est parvenu à utiliser le terme de « système féodal ».

CONCLUSION

En définitive, ce mémoire aura été le fruit de nombreux questionnements et tâtonnements. En effet, au cours des deux années qui ont constituées ce travail de recherche, la problématique de départ a évolué à diverses reprises pour se focaliser sur la complexité des documents du fait de la langue anglaise et du rôle que cela avait dans la réussite des apprentissages ou au contraire dans les difficultés que pouvaient éprouver certains élèves en cours de DNL Histoire-Géographie.

La réalisation du corpus documentaire sur lequel les élèves ont travaillé a apporté son premier lot de doutes quant aux objectifs que je visais de la part des élèves, mais également en ce qui concernait le niveau de difficulté auquel je pouvais confronter les élèves. En outre, l'analyse des données a montré que certaines des questions que j'ai posées auraient pu être améliorées. Une fois le document trouvé et reconstruit selon les objectifs que je visais de la part des élèves et l'activité réalisée, est arrivée l'heure de mener les deux séances autour du Domesday Book en classe. En ce qui concerne la pratique pédagogique, le fait d'avoir prévu la réalisation de l'activité sur deux semaines fut un avantage, car la mise en groupe des activités est chronophage et un seul des six groupes a fini avant la fin des deux séances.

Le dispositif a intrigué les élèves, le fait qu'ils soient enregistrés les a au départ intimidés, avant qu'ils n'oublient la présence du dictaphone sur leur table. L'observation de la classe lors de cette phase de travail en autonomie s'est avérée très enrichissante du point de vue tant pédagogique que didactique. En effet, comme nous l'avons abordé dans le développement du mémoire, la majorité des groupes s'est trouvée confrontée à quelques-unes des questions du recensement, au sein du texte, et ne savait pas s'il s'agissait de consignes auxquelles ils devaient répondre ou non. À travers cet exemple se trouve l'illustration idéale de la barrière initiale que peut être la langue anglaise pour la compréhension du document, difficulté à laquelle je n'avais absolument pas songé au cours de l'élaboration de l'activité.

En outre, au vu de l'analyse du recueil de données, nous pouvons constater que l'opacité du texte a bel et bien été perçue de prime abord comme une barrière, un obstacle pour les élèves, tant au niveau de sa longueur que de la quantité de mots qui leur était inconnus, mais que cette difficulté fut surmonter avec succès, pour la majorité des groupes (succès plus ou moins grand selon les groupes). L'opacité de la langue a ainsi pu conduire à certaines erreurs, de compréhension notamment, mais d'une manière générale les élèves, au cours de l'activité sont parvenus à comprendre et s'approprier les principales notions en jeu,

même si certaines réponses se sont toutefois avérées relativement superficielles, les élèves n'allant pas jusqu'au bout de leur réflexion et de leur raisonnement.

La phase d'analyse des données fut la phase la plus laborieuse de ce travail de recherche. En effet il m'a immédiatement fallu faire le deuil d'une réponse précise et sans équivoque à mon hypothèse de départ. Lors de l'analyse des réponses, il est apparu qu'il était impossible de déterminer un degré d'opacité idéal qui permettrait aux élèves de s'approprier des concepts historiques de la manière la plus efficace possible. En effet, nous avons pu observer que les mots de vocabulaire qui servaient d'aide à certains groupes ne semblent pas avoir fait défaut aux groupes qui en étaient dépourvus et qui sont tout de même parvenus à se saisir du texte et appréhender les différents concepts en jeu, notamment celui du système féodal.

Enfin, du fait de l'obstacle de la langue auquel ils se trouvaient confrontés, il fut intéressant de constater les différentes méthodes qu'ont déployées les élèves pour comprendre le texte. Ainsi, certains ont éprouvé le besoin comme nous l'avons évoqué précédemment de réaliser un schéma de l'organisation de la société sur une forme pyramidale avec le roi au sommet. Après une phase de lecture et de décomposition (listes des différentes personnes mentionnées dans le Domesday Book), le schéma a dans le cas de l'activité été utilisé comme un outil par les élèves afin de reconstruire le concept de société féodale et hiérarchisée. Nous avons ainsi pu constater comment dans ce cas précis, la langue anglaise est un outil qui a permis aux élèves non seulement de manipuler des notions historiques en anglais, mais de déconstruire et reconstruire un concept qui sera réutilisable lors d'une classe d'Histoire-Géographie classique.

Le recours aux représentations mentales, aux comparaisons avec des éléments historiques qui s'appliquaient à la France du Moyen-Âge a également été pour les élèves un des moyens utilisés pour tenter de comprendre ce à quoi le texte se référait.

Nous voyons à travers ces deux exemples que l'utilisation de la langue anglaise, par son opacité initiale et la résistance qu'elle offrait aux élèves, a pu servir d'outil qui a permis aux élèves de manipuler et de s'approprier des concepts historiques qu'ils seront amenés à réutiliser au cours de leur scolarité.

Cette appropriation des concepts historiques malgré l'opacité initiale d'un document n'intéresse pas le seul champ de l'enseignement de l'Histoire-Géographie en anglais mais également l'enseignement de l'Histoire-Géographie, les documents se trouvant au cœur de la pratique professionnelle.

BIBLIOGRAPHIE

Ouvrages:

◆ Sur l'enseignement en classe bilingue :

- DUVERGER. J, *L'enseignement en classe bilingue*, Paris, Hachette, 2009.

- GEIGER-JAILLET. A, SCHLEMMINGER. G, LE PAPE RACINE. C, *Enseigner une discipline dans une autre langue, méthodologie et pratiques professionnelles*, Francfort, Peter Lang, 2011.

- MASSON-VINCENT Michelle (dir.), *Enseigner une discipline en section européenne de lycée. L'histoire-géographie*, Édition Sédi Arslan, Paris, 2004.

◆ Sur l'utilisation du document en histoire :

- PINSON Gérard, *Enseigner l'histoire : un métier, des enjeux. Collège, lycée*, Caen, CRDP de Basse- Normandie, 2007, chapitre VIII.

Articles :

- ALLIEU-MARY Nicole, LAUTIER Nicole, « La Didactique de l'histoire » dans *La Revue Française de Pédagogie*, n°162, Janvier-mars 2008.

- CARIOU Didier, « Quels exercices pour apprendre l'histoire scolaire? », dans *Les Cahiers Pédagogiques*, n°471, mars 2009.

- CARIOU Didier, « La conceptualisation en histoire au lycée : une approche par la mobilisation et le contrôle de la pensée des élèves » dans la *Revue Française de Pédagogie*, n°147, avril-mai-juin 2004.

- COSTE Daniel, Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue, 2003, disponible sur [\[http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf\]](http://www.adeb.asso.fr/archives/problematique/dnl/Coste_Santiago_oct03.pdf), consulté en avril 2014]

- DUVERGER Jean. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », dans *Tréma*, n°28, septembre 2007.

- GAJO Laurent, « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la

conceptualisation », *Actes des Journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier*, 29-30 mai 2007.

-GUERINI C. Michele, « CLIL Materials as Scaffolds to Learning », dans *CLIL Practice : Perspectives from the fields*, disponible sur <http://www.icpj.eu/?id=10> [consulté en mars 2014]

Mémoire de recherche :

- CAZASSUS Anne-Lise, *L'enseignement d'une discipline non linguistique dans un dispositif d'enseignement bilingue, les sections binationales-Bachibac : Pratiques pédagogiques et représentations d'enseignants*, Université d'Angers, Septembre 2013.

Webographie :

- ◆ Sur l'enseignement en langues étrangères :
 - <http://www.emilangues.education.fr> [consulté en mai 2014]
 - <http://www.adeb.asso.fr> [consulté en mai 2014]
 - <http://lefiledubilingue.org> [consulté en mai 2014]
 - <http://www.diplomatie.gouv.fr/fr/politique-etrangere-de-la-france/francophonie-et-langue-francaise/la-promotion-du-multilinguisme/article/le-multilinguisme-en-france> [consulté en juin 2015]

- ◆ Sur le document en classe d'Histoire-géographie :
 - <http://eduscol.education.fr/pid25235-cid46003/la-place-des-documents-dans-l-enseignement-de-l-histoire-et-de-la-geographie.html> [consulté en mai 2014]

- ◆ Concernant le Domesday Book et l'activité réalisée en classe :
 - http://www.bbc.co.uk/history/british/normans/doomsday_01.shtml [consulté en octobre 2014].
 - <http://www.domesdaybook.co.uk> [consulté en octobre 2014].

Annexe n°1 : Circulaire n°92-234 du 19 août 1992 extrait du Bulletin Officiel n°33 du 3 septembre 1992 (rectifiée), relative à la mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. (Source : <http://eduscol.education.fr/cid46288/mise-en-place-de-sections-europeennes.html>).

Texte adressé aux recteurs

Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable 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.

Le ministère de l'Éducation nationale et de la culture se doit de répondre à cette attente, au delà du développement quantitatif et qualitatif de l'enseignement des langues vivantes dans l'ensemble du système scolaire, développement que je m'attacherai à poursuivre.

Aussi ai-je décidé d'autoriser, dès la rentrée prochaine dans les collèges et les lycées, à partir des propositions que vous me ferez parvenir, la création de " sections européennes ".

L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves motivés par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières (exigence d'une proportion minimale d'élèves étrangers [25 à 30%], qui ne se rencontre qu'en certains points du territoire, élaboration des programmes d'enseignement en accord avec les États étrangers concernés).

Les éléments qui ont assuré la réussite de cet enseignement, et qui devront obligatoirement repris dans les nouvelles sections européennes, sont de trois ordres :

- 1- Un horaire d'enseignement linguistique très renforcé au cours des deux premières années, faisant place progressivement à partir de la troisième année à :
- 2- L'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie du programme d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques ;
- 3- Enfin, dans le cadre du projet d'établissement, l'organisation d'activités culturelles et d'échanges, tendant à l'acquisition d'une connaissance approfondie de la civilisation du ou des pays où est parlée la langue de la section.

Il vous appartient d'élaborer, en liaison avec les chefs d'établissement concernés, les projets de sections européennes. Vous le ferez en utilisant les moyens dont vous disposez dans votre dotation et en respectant les règles-cadres qui sont exposées ci-dessous.

1. Dispositif pédagogique

Le cursus des sections européennes se développera en principe à partir de la classe de Quatrième et se poursuivra jusqu'à la classe de Terminale.

Des sections européennes pourront exceptionnellement être ouvertes dès la classe de Sixième. Il conviendra alors de veiller, dans la mesure du possible, à ce que leur ouverture assure la continuité avec l'enseignement de la langue vivante considérée dans les classes de CM2 des écoles du secteur du collège. En tout état de cause, et je vous demande d'être particulièrement attentifs sur ce point, les élèves de ses sections en Sixième et Cinquième ne seront pas regroupés, mais répartis entre les divisions du collège. Seuls les enseignements spécifiques de la section donneront lieu à des cours communs.

Les sections européennes pourront également être implantées dans les filières technologiques et professionnelles.

Les sections européennes devront s'intégrer à la politique menée en faveur de la diversification des langues vivantes en France. Pour parvenir à cet objectif, vous pourrez organiser ces sections soit dans la première, soit dans la seconde langue étudiée par les élèves. Je vous demande également de veiller à ce que l'offre de sections européennes respecte ce principe de diversification, notamment en faveur des langues européennes dont l'importance justifie qu'elles soient étudiées par un nombre d'élèves plus significatif qu'aujourd'hui (italien et portugais notamment).

Par ailleurs, le dispositif de ces sections pourra être étendu à des langues autres qu'européennes (arabe, japonais par exemple), lorsque la demande des familles le permettra. Elles prendront alors le nom de sections de langues orientales.

La scolarité des sections européennes reposera, pendant les deux premières années, sur un horaire d'enseignement de langue renforcé, à raison d'au moins deux heures hebdomadaires dans la langue choisie, en sus de l'horaire officiel.

À cet horaire renforcé se substituera l'enseignement dans cette langue, sur l'horaire normal, de tout ou partie du programme d'une ou de plusieurs autres disciplines. Ces dernières seront choisies en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en terme de réflexion et d'échange d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné : histoire, géographie, économie par exemple, sans exclure les mathématiques ou les autres disciplines scientifiques.

Les sections européennes offriront ainsi un parcours progressif qui permettra, à partir d'un renforcement des compétences linguistiques, l'utilisation de la langue étrangère comme moyen de communication dans d'autres disciplines.

Ce parcours spécifique suppose le recrutement d'enseignants possédant un profil particulier, capables de dispenser l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère. À cette fin, la possibilité sera offerte de recourir, à côté de recrutements locaux auxquels vous pourrez procéder, à un recrutement sur profil dans le cadre d'un mouvement particulier. L'administration centrale s'efforcera de son côté de mettre en œuvre ou de faciliter les échanges poste pour poste avec les enseignants de pays européens disposant de classes du même type, en veillant à ce que la formation des intéressés aux programmes français de leur discipline soit assurée.

Enfin, la scolarité suivie dans les sections européennes sera prise en compte au baccalauréat et fera l'objet d'une mention spéciale portée sur ce diplôme. Le ministère négociera avec les états concernés des avantages spécifiques tel que la dispense du test de connaissance linguistique à l'entrée dans leurs universités.

Les modalités de la prise en compte de cette scolarité seront définies dans le cadre de la réflexion menée actuellement sur le baccalauréat.

2. Sections européennes et projets d'établissement

Il importe que les sections européennes soient non seulement des lieux d'apprentissage, mais aussi des centres dont l'activité devra rayonner sur l'ensemble de l'établissement.

Leur création devra donc être intégrée dans le projet d'établissement, élaboré avec tous les acteurs de la communauté éducative.

Dans ce cadre, les sections européennes auront vocation à organiser des activités culturelles en langue étrangère et dynamiser les échanges internationaux de l'établissement (échanges de classe, projets pédagogiques communs, contacts avec les enseignants des pays partenaires).

Les chefs d'établissement devront veiller à mettre en cohérence à cette fin l'ensemble des moyens et réseaux dont ils disposent, en tirant le meilleur parti de la présence d'assistants étrangers, ainsi que des opportunités offertes par les programmes européens.

3. Modalités de mise en œuvre
Les projets de création de sections européennes seront élaborés, dans le cadre des règles minimales ci-dessus énoncées, avec les chefs d'établissement concernés, et transmis à

l'administration centrale du ministère (direction des Affaires générales, internationales et de la coopération) avant la fin de l'année civile précédant leur mise en place. Le dossier devra comporter toutes indications utiles sur le nombre d'élèves prévus, les moyens que vous entendez affecter au fonctionnement de ses sections à partir de votre dotation, l'organisation des enseignements et les projets culturels et internationaux liés à cette ouverture.

L'approbation qui sera accordée par le ministère au vu des éléments du dossier conditionnera la possibilité de recourir à un recrutement spécifique pour les enseignants appelés à dispenser un enseignement disciplinaire en langue étrangère.

À titre transitoire et afin de permettre l'ouverture expérimentale de sections européennes dès la rentrée 1992-1993, l'Administration examinera au cours de l'été les projets en cours d'élaboration par les recteurs d'académie qui ont d'ores et déjà manifesté leur intérêt pour les possibilités de développement de l'enseignement des langues vivantes offertes par ce dispositif.

Annexe n°2 : Extrait du B.O. n° 42 du 13 novembre 2003, relatif à l'épreuve de DNL au baccalauréat général et scientifique.

(Source: <http://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm>)

BACCALAURÉAT

Évaluation spécifique organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales à compter de la session 2004

NOR : MENE0302456N

RLR : 544-0a ; 544-1a

NOTE DE SERVICE N°2003-192 DU 5-11-2003

MEN

DESCO A3

Texte adressé aux rectrices et recteurs d'académie ; au directeur du service interacadémique des examens et concours d'Ile-de-France ; aux inspectrices et inspecteurs pédagogiques régionaux ; aux proviseuses et proviseurs ; aux professeuses et professeurs

- La présente note de service a pour objet de définir les modalités d'organisation de l'évaluation spécifique, prévue par l'article 2 de l'arrêté du 9 mai 2003 relatif aux conditions d'attribution de l'indication "section européenne" ou "section de langue orientale" sur les diplômes des baccalauréats général et technologique. Cette évaluation spécifique, qui vise à apprécier le niveau de maîtrise de la langue acquis par les candidats au baccalauréat scolarisés en section européenne ou de langue orientale, prend en compte :
- le résultat d'une interrogation orale de langue, comptant pour 80 % de la note globale ;
 - la note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de la classe terminale, qui compte pour 20 % de la note globale.

I - Épreuve orale de langue, organisée par les recteurs d'académie, comptant pour 80 % de la note globale (durée de l'épreuve : vingt minutes, précédée d'un temps égal de préparation).

L'évaluation est assurée par un professeur de la langue vivante de la section et, sauf impossibilité, par un professeur de la discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement dans cette langue. Ces professeurs ne peuvent examiner leurs élèves de l'année en cours.

L'épreuve comporte deux parties de même durée et d'importance égale dans l'attribution de la note.

A - Première partie

La première partie, conduite dans la langue de la section, prend appui sur un document ou un support d'activités se rapportant à la discipline ou au champ disciplinaire dont l'enseignement a été partiellement ou totalement dispensé en langue étrangère. Ce document, qui doit être inconnu de l'élève, est remis par l'examineur. Dans le cas de textes, il peut s'agir d'un extrait soit d'œuvre littéraire (nouvelle, roman, pièce de théâtre, poème, essai, etc.), soit de presse écrite (éditorial, analyse d'événements ou de faits de société, etc.). Le ou les textes choisis, rédigés dans la langue de la section, ne doivent pas excéder une quinzaine de lignes au total (ligne s'entend au sens de 70 signes y compris les blancs et la ponctuation). Des documents iconographiques, sonores ou audiovisuels, peuvent également servir de support à cette première partie de l'interrogation, à titre principal ou accessoire. Toute spécialisation excessive susceptible de mettre certains candidats en difficulté doit être évitée.

Afin d'assurer la meilleure harmonisation possible dans les choix des différents supports retenus pour cette partie de l'interrogation, il est recommandé que la sélection des documents soit effectuée en commission, académique ou interacadémique, composée de six membres au maximum, professeurs de langues et des disciplines non linguistiques des sections européennes ou de langues orientales.

Lors de cette première partie de l'épreuve, le candidat doit donner la preuve qu'il sait rendre compte du document de manière précise et nuancée, qu'il sait en dégager les idées maîtresses et les centres d'intérêt.

L'examineur doit prendre en compte :

- la clarté de l'exposé et l'intelligibilité du contenu exprimé par l'élève ;
- l'aptitude à analyser et à argumenter ;
- la qualité de l'information et la culture du candidat, dans le domaine considéré ;
- la richesse et la précision de l'expression et la correction grammaticale de la langue parlée.

B - Deuxième partie

La deuxième partie de l'épreuve consiste en un entretien, conduit dans la langue de la section, qui porte sur les travaux et activités effectués dans l'année, dans la discipline non linguistique et, de manière plus générale, dans le cadre de la section. La liste des questions étudiées dans cette discipline est fournie à titre d'information par le candidat le jour de l'épreuve. L'entretien peut également porter sur l'ouverture européenne ou orientale et les diverses formes qu'elle a pu prendre dans l'établissement : partenariat, échanges, clubs, journaux, relations internet, etc.

L'entretien est conduit de manière libre, en évitant les questions stéréotypées. Le candidat doit donner la

preuve de son aptitude à réagir spontanément à des questions non préparées, mais relatives à un domaine connu ; à donner un avis, une information, à formuler une appréciation et plus généralement à participer à un échange de manière active.

II - Attribution de la note sanctionnant la scolarité de l'élève dans sa section au cours de la classe terminale comptant pour 20% de la note globale.

La note attribuée sanctionne le travail effectué en langue étrangère dans la discipline non linguistique. Cette note est attribuée par le professeur de la discipline non linguistique en liaison avec le professeur de langue.

Elle prend en compte :

- la participation spontanée ou suscitée au travail oral dans la classe ;
- la qualité de certains travaux imposés, oraux ou écrits, réalisés au cours de l'année : brefs comptes rendus de lecture, commentaires de documents, productions personnelles, etc. ;
- la maîtrise de la langue, dans un domaine spécialisé et plus généralement dans une situation de communication.

Les présentes dispositions entrent en application à compter de la session 2004. Elles annulent et remplacent la note de service n° 94-260 du 2 novembre 1994 relative à l'évaluation spécifique organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique dans les sections européennes ou de langues orientales.

Pour le ministre de la jeunesse, de l'éducation nationale et de la recherche
et par délégation,
Le directeur de l'enseignement scolaire
Jean-Paul de GAUDEMAR

Annexe n°3 : « Les deux axes pédagogique et didactique d'une séquence » (source : MASSON-VINCENT Michelle (dir.), *Enseigner une discipline en section européenne de lycée. L'histoire-géographie*, Édition Sédi Arslan, Paris, 2004, pp 50-51).

Les deux axes pédagogique et didactique d'une séquence

| | Axe didactique | Axe pédagogique |
|-----------------------------------|---|---|
| Préparation d'une séquence | <ul style="list-style-type: none"> - Maîtrise du domaine disciplinaire. - Choix des objectifs. - Adéquation démarche/ objectifs. - Intégration de la séquence dans le programme. - Lien avec d'autres disciplines : ici, la langue. | <ul style="list-style-type: none"> - Préparation du matériel et des supports à utiliser. - Clarté et précisions des consignes de travail. |
| Pendant l'activité | <ul style="list-style-type: none"> - Rigueur du langage scientifique. - Rigueur du transfert de ce langage dans la langue étrangère. - Capacité de reprendre les élèves dans la langue et de gérer ses propres faiblesses linguistiques : recours au dictionnaire, etc. - Utilisation de documents adéquats ; ici dans la langue originale et de nature diversifiée. - Capacité d'utilisation didactiques de situations imprévues. - Qualité de la mise en évidence des idées principales. - Exploitation de problèmes épistémologiques du fait du passage d'une langue à l'autre. | <ul style="list-style-type: none"> - Aisance dans la relation avec les élèves. - Capacité d'adaptation et d'utilisation du non-prévu (= feedback). - Gestion du temps. - Qualité de la voix : ton, force. - Intervention de l'enseignant : fréquence, durée, efficacité, diversité, etc. - Qualité d'animation : disponibilité, dynamisme, prise en compte de tous les élèves, capacité de « ramener » tous les élèves dans le sujet. - Capacité de gérer l'hétérogénéité des élèves (auditifs/visuels, bons/ « mauvais », leaders/effacés,etc.) - Capacité de faire abstraction de l'affectif par rapport à soi et aux élèves, des conditions extérieures. - Capacité d'analyse et d'auto-évaluation « à chaud ». |
| Évaluation | <ul style="list-style-type: none"> - Capacité de faire le bilan en termes de compétences disciplinaires et linguistiques. - Capacité de prévoir des adaptations, des réajustements. | <ul style="list-style-type: none"> - Capacité d'analyse et d'auto-évaluation à froid. - Lucidité, objectivité. - Capacité de réorientation pédagogique éventuelle. |

Annexe n°4 : document texte sans aucune aide voculaire sur lesquels ont travaillé les élèves des groupes 2 et 4 du procédé expérimental.

The Domesday Book

Domesday is our most famous and earliest surviving public record. It is a highly detailed survey and valuation of all the land held by the King and his chief tenants, along with all the resources that went with the land in late 11th century England. The survey was a massive enterprise, and the record of that survey, Domesday Book, was a remarkable achievement. There is nothing like it in England until the censuses of the 19th century.

The survey probably started around mid-January 1086. All England except the far north (still yet to come fully under Norman control) was divided into seven or more circuits. Each circuit was assigned three or four royal commissioners. Lists of manors and men for every county were compiled by the King's tenants-in-chief (his principal barons and churchmen), his sheriffs (the King's official in every county) and by other local officials. (...).

The questions asked can be summarised as follows:

1. What is the manor called?
2. Who held it in the time of King Edward (in 1066)?
3. Who holds it now (in 1086)?
4. How many hides are there (what is its tax assessment)?
5. How many plough(team)s on the demesne (local lord's own land) and among the men (rest of the village)?
6. How many free men, sokemen, villans, cotta[ge]rs, slaves?
7. How much woodland, meadow, pasture, mills, fisheries?
8. How much has been added to or taken away from the manor?
9. How much was the whole worth (1066) and how much now (1086)?
10. How much had or has each freeman and each sokeman?

All the above questions to be recorded three times: in the time of King Edward (1066), when William gave it (often 1066), and now (1086).

1. And whether more can be had than is had (in other words, can the manor raise more tax revenue)?

When all the information had been verified and gathered together it was written down in Latin in regional returns or 'circuit summaries'. The [...] information was arranged into counties and then sorted, not by place, but by hierarchy of owner starting with the King.

It was always intended that there should be one final volume. In fact Domesday Book survives as two volumes (Little Domesday and Great Domesday).

The domesday book does not include the cities of London and Winchester, nor Bristol and Tamworth. Coverage of the north west of England is limited, among others [...].It does however include some border areas of Wales.

Like Little Domesday, Great Domesday is arranged by county. Each county begins with a list of landholders – a kind of numbered contents list – followed by a description of any boroughs. This is followed by a description of all the other land held in that county, starting with that

held by the King, called in Domesday « Terra Regis » followed by the lands held by his ecclesiastical tenants-in-chief, lay tenants-in-chief, and finally under-tenants. This follows the same order as that of the numbered list.

Great Domesday was probably not started much before the summer of 1086. It may have been abruptly halted in September 1087 when William died and was succeeded by his son William Rufus. If it was Rufus who commissioned Domesday Book itself, then writing may not have ceased until as late as 1090. Either way, it probably took between 17 and 24 months to write up and consists of 413 leaves made of parchment.

The King granted land called « fiefs » to the tenants-in-chief beneath him - his chief barons, bishops and abbots. This was partly as a reward for helping him to conquer the kingdom, partly to keep their loyalty, and partly to ensure that certain difficult geographical areas were being securely held for him. In return he received their loyalty and service. This service usually came in the form of supplying the King with a number of men-at-arms and knights for a specific period should he wish to raise an army. In turn the barons could parcel out the land given to them to their own sub-tenants who likewise owed them loyalty and service – again usually military.

Domesday (...) gives the :

- Names of landholders in each county
- Manors which they held and their values
- Names of their sub-tenants
- Names of many boroughs and details of their customs
- Number of freemen, sokemen unfree peasants and slaves on each manor
- Resources of each manor

By analysing the vast amounts of information we discover that in 1086 that:

- The King and his family held 17% of the land
- The bishops and abbots held 26% of the land
- Around 190 lay tenants held about 54% of the land
- Of the lay tenants, 12 or so leading barons controlled almost a quarter of the land

Domesday Book provides details of:

- 13,418 places
- 48 castles including Windsor
- 112 boroughs
- Over 60 major religious houses
- Over 300 parish churches
- Around 6,000 mills (but no windmills)
- About 45 vineyards
- Various woodlands
- Numerous markets (...).

Source : <http://www.nationalarchives.gov.uk/domesday/discover-domesday/>

Annexe n°5: document texte accompagné de quelques indications de vocabulaire sur lesquels ont travaillé les élèves des groupes 1 et 3 du procédé expérimental.

The Domesday Book

Domesday is our most famous and earliest surviving public record. It is a highly detailed survey and valuation of all the land held by the King and his chief **tenants**⁵⁰, along with all the resources that went with the land in late 11th century England. The survey was a massive enterprise, and the record of that survey, Domesday Book, was a remarkable **achievement**⁵¹. There is nothing like it in England until the censuses of the 19th century.

The survey probably started around mid-January 1086. All England except the far north (still yet to come fully under Norman control) was divided into seven or more circuits. Each circuit was assigned three or four royal **commissioners**⁵². Lists of manors and men for every county were compiled by the King's tenants-in-chief (his principal barons and churchmen), his sheriffs (the King's official in every county) and by other local officials. (...).

The questions asked can be summarised as follows:

1. What is the manor called?
2. Who held it in the time of King Edward (in 1066)?
3. Who holds it now (in 1086)?
[...]
4. How many plough(team)s on the demesne (local lord's own land) and among the men (rest of the village)?
5. How many free men, **sokemen**⁵³, villans, cotta[ge]rs, slaves?
6. How much woodland, meadow, pasture, mills, fisheries?
7. How much has been added to or taken away from the manor?
8. How much was the whole **worth**⁵⁴ (1066) and how much now (1086)?
9. How much had or has each freeman and each sokeman?

All the above questions to be recorded three times: in the time of King Edward (1066), when William gave it (often 1066), and now (1086).

1. And whether more can be had than is had (in other words, can the manor raise more tax revenue)?

When all the information had been verified and **gathered**⁵⁵ together it was written down in Latin in regional returns or 'circuit summaries'. The [...] information was arranged into counties and then **sorted**⁵⁶, not by place, but by hierarchy of owner starting with the King.

It was always intended that there should be one final volume. In fact Domesday Book survives as two volumes (Little Domesday and Great Domesday).

50 Tenants = people who live on a part of land.

51 Achievement = success

52 Royal commissioners = des commissaires royaux, chargés d'aller prélever les informations

53 Sokemen = they were the freemen landholders immediately subordinate to the tenants

54 The worth = la valeur

55 To gather = récolter

56 To sort = classer

The domesday book does not include the cities of London and Winchester, nor Bristol and Tamworth. Coverage of the north west of England is limited, among others [...].It does however include some border areas of Wales.

Like Little Domesday, Great Domesday is arranged by county. Each county begins with a list of landholders – a kind of numbered contents list – followed by a description of any **boroughs**⁵⁷. This is followed by a description of all the other land held in that county, starting with that held by the King, called in Domesday « *Terra Regis* » followed by the lands held by his ecclesiastical tenants-in-chief, lay tenants-in-chief, and finally under-tenants. This follows the same order as that of the numbered list.

Great Domesday was probably not started much before the summer of 1086. It may have been abruptly halted in September 1087 when William died and was succeeded by his son William Rufus. If it was Rufus who commissioned Domesday Book itself, then writing may not have **ceased**⁵⁸ until as late as 1090. Either way, it probably took between 17 and 24 months to write up and consists of 413 leaves made of parchment.

The King granted land called « fiefs » to the tenants-in-chief beneath him - his chief barons, bishops and abbots. This was partly as a reward for helping him to conquer the kingdom, partly to keep their loyalty, and partly to ensure that certain difficult geographical areas were being securely held for him. In return he received their loyalty and service. This service usually came in the form of supplying the King with a number of men-at-arms and knights for a specific period should he wish to raise an army. In turn the barons could parcel out the land given to them to their own sub-tenants who likewise owed them loyalty and service – again usually military.

Domesday (...) gives the :

- Names of landholders in each county
- Manors which they held and their values
- Names of their sub-tenants
- Names of many boroughs and details of their customs
- Number of freemen, sokemen unfree peasants and slaves on each manor
- Resources of each manor

By analysing the vast amounts of information we discover that in 1086 that:

- The King and his family held 17% of the land
- The bishops and abbots held 26% of the land
- Around 190 lay tenants held about 54% of the land
- Of the lay tenants, 12 or so leading barons controlled almost a quarter of the land

Domesday Book provides details of:

- 13,418 places
- 48 castles including Windsor
- 112 boroughs
- Over 60 major religious houses
- [...]

57 Borough = quartier, municipalité

58 To cease = cesser

- About 45 vineyards
- Various woodlands
- Numerous markets (...).

Source : <http://www.nationalarchives.gov.uk/domesday/discover-domesday/>

Annexe n°6 : l'exemple d'une fiche d'activité d'élève (avec les questions de guidage)

The Domesday Book

1. Name the different types of person who were listed in the Domesday Book.

Every free men, sokemen, villans, cottagers and slaves.

2. What were their relations with each others ?

None of them was noble. They were under control nobles or churchman.

3. Do you think all members of the society are mentioned in the Domesday Book ?

No women, children and northern inhabitants weren't mentionned.

4. If you had to describe the english society using one word, what would it be ?

UNFAIR and organized.

5. How was the english land organised ?

The land was divided into seven circuits (except the north). Each circuit was assigned three or four royal commissioners.

1. How were England and its society organised in the 11th century according to the Domesday Book?

First there is the king, he was the most powerful man of England and he held 17% of the land with his family. He granted land called "fiefs" to the tenants in chief. These were about chief barons, bishops and the tenants in chief were loyal and faithful to the king. Thanks to the lands they were given. Ecclesiastical people owned 20% of the land.

Finally lay tenants held about 54% of the land. In the villages, sokemen were above free men (land holders), but they were also cottagers and slaves.

2. If you were an historian discovering this source (the Domesday Book) for the first time, you could certainly become famous. Explain why.

I would become very famous because the Domesday book is an amazing source of information about English 11th century's society. Every man, land, castles and lords were listed in this book. We can figure out how was England organised at this time and it's great because today we haven't of how big of 11th century.

Annexe n°7 : exemple de la transcription du groupe 3 lors des deux séances de travail.

| N° de la prise de parole | Élève | Paroles de l'élève |
|--------------------------|-------|--|
| 1 | A | So we have to speak english. |
| 2 | A | So...What did you understand about this text ? |
| 3 | B | Bah attends, il faut déjà finir de le lire. |
| 4 | | Le groupe est silencieux. |
| 5 | A | En gros, ça parle d'un sondage, |
| 6 | B | Un truc comme ça... |
| 7 | A | « survey », c'est un sondage. |
| 8 | B | Si c'est un sondage. |
| 9 | D | Les questions elles sont là. |
| 10 | C | C'est quoi ces questions alors ? |
| 11 | D | Euh..... |
| 12 | A | De quoi ? |
| 13 | C | Ces quoi ces questions ? |
| 14 | B | C'est les questions du sondage. |
| 15 | D | C'est dans l'empire normand. |
| 16 | A | Mais oui, c'est ça. C'est en Angleterre. |
| 17 | C | Ça c'est un sondage ? |
| 18 | | (chuchotements) |
| 19 | A | Non mais tout ça c'est au XIe siècle |
| 20 | E | J'ai pas compris, c'est quoi le Domesday Book. |
| 21 | A | Domesday Book... Bah si t'as pas tout lu tu peux pas savoir. |
| 22 | | (bruit de fond) |
| 23 | D | Bah en gros ils parlent des coutumes de ces gens là et ce qu'ils avaient l'habitude de faire je suppose. |
| 24 | A | J'ai pas fini, je suis au début là. |
| 25 | | (...) |
| 26 | A | « hold » ça veut dire quoi, H-O-L-D, « tenir », non c'est pas ça ? |
| 27 | B,C,D | Ouais. |
| 28 | | (bruit de fond) |
| 29 | B | Ils sont Anglais, ils écrivent en latin. |
| 30 | A | Hein, où est-ce que tu as vu ça ? |

| | | |
|----|---|---|
| 31 | B | Là c'est un peu plus loin... «it was written down in latin ». |
| 32 | A | Ah ouais. |
| 33 | | (...) |
| 34 | A | Ah ok. J'ai tout compris. |
| 35 | | (...) |
| 36 | A | (à un autre groupe) C'est quoi votre truc vous ? Le titre de votre machin ? Domesday Book, pourquoi vous vous n'avez pas les mêmes questions. (à son groupe?) Faut pas qu'on parle en anglais pour le machin ? D'accord, Marie elle ne parle ni français ni anglais... |
| 37 | B | Nan, elle veut juste voir comment est-ce qu'on comprend. |
| 38 | A | A : Ok |
| 39 | E | Donc on peut parler français. |
| 40 | A | A : Ok. |
| 41 | | (incompréhensible) |
| 42 | A | « Tenants » là c'est sujet, c'est un sujet c'est ça... ah c'est écrit en bas... « people who live... » oui bah c'est ça.... pfff c'est trop long. |
| 43 | D | Ça je comprends..... |
| 44 | B | J'ai pas compris ce que c'est le domesday book ? |
| 45 | A | Mais si en gros c'est un livre où ils ont... ils ont mis tout ce qui répond à ces questions. En gros, ils ont fait un peu un... ils ont fait un recensement pour savoir qui étaient les chefs de certaines villes, qui étaient (incompréhensible) pour répondre à toutes ces questions. |
| 46 | D | Ouais, quelles terres il y avait, si c'étaient plutôt des pâturages..la valeur. |
| 47 | A | Tout ça. |
| 48 | C | En fait ils l'ont fait trois fois, comme ça les trois fois ils ont comparé ? |
| 49 | E | Non mais ils l'ont fait deux fois la même année quand même. |
| 50 | A | Bah ils en ont fait un petit et un grand. Le petit il a été fait par William, le grand par son fils William II, je pense. |
| 51 | E | Et ça a été refait après... |
| 52 | A | Et ça a été un succès... Il y a... il y a rien eu de semblable jusqu'à euh..au XIXe siècle. « Censuses », ça doit être un recensement aussi. |
| 53 | | Groupe silencieux |
| 54 | A | C'est écrit là, tout ce qu'ils donnent pour le Domesday Book, « gives ». |
| 55 | | (bavardages). |
| 56 | D | Et après il a été censuré pendant...euh jusqu'au XIXe siècle parce que il disait des trucs, euh.. ben par exemple le roi avait 17% des terres. |
| 57 | A | Là pour toi c'est « censure », « censuses » ? |
| 58 | D | Bah je pense. |
| 59 | A | Moi je dirais il y a rien regarde, « there is nothing like it », il y a rien eu |

| | | |
|----|------------|---|
| | | de tel.. euh en Angleterre jusqu'à « until » euh... moi je pense que c'est plutôt recensement « censuses », jusqu'au recensement euh... du XIXe siècle. |
| 60 | E | C'est quoi euh «shops» |
| 61 | A | Quoi ? ... « the bishops » ? Si ce sont ah je sais plus ce que c'est.. |
| 62 | D | C'est des grades je pense. |
| 63 | A | Ouais, ça doit être ça. Voilà, le roi il a truc bidule |
| 64 | A | En gros le roi 17%, le clergé truc et les autres euh.... |
| 65 | B | Marie, tu le traduis par quoi census ? |
| 66 | B | Ouais ? |
| 67 | D | Je le traduirais par sondage, plus par un autre sondage du XIXe siècle. |
| 68 | A | Je pense que c'est recensement moi, parce que sinon ça irait pas. |
| 69 | D | Bah si justement parce qu'il y en a pas eu jusqu'au XIXe siècle. |
| 70 | A | What does it mean ? (montrant le mot « census »), recensement ? |
| 71 | enseignant | This is what I would like you to understand... |
| 72 | A | Je pense que c'est recensement, parce que le but du truc c'est le recensement. Pourquoi il y aurait une censure ? |
| 73 | E | Mais nan le but du truc c'est pas le recensement. |
| 74 | A | Bah c'est ça le but du truc, tout ça c'est un recensement. |
| 75 | C | Si t'es un historien et que tu dois découvrir cette source, pour la première fois tu pourras certainement devenir célèbre, pourquoi ? |
| 76 | A | Bah parce qu'il y a rien eu de tel avant. |
| 77 | D | Moi je pense que c'est, en fait tu vois parce là, parce qu'il y a pas que... genre il y a qui dans les questions, c'est pas quel est le nom de machin et tout. Parce que je pense que c'est aussi ce que pensaient les gens, tu vois vu que c'est des sondages. Et après, je pense que c'est possible que ça aie été censuré. |
| 78 | A | Bah je sais pas trop, pourquoi censurer le fait que ça nous dise que... |
| 79 | E | Bah pour pas que ça donne des idées de révolutions ou quoi. |
| 80 | A | Mais ils le savaient les gens. C'était le roi pour avoir une idée mais ils savaient de toute façon. |
| 81 | D | Il faut qu'on trouve d'autres indices pour confirmer.. |
| 82 | A | Et au pire bah google trad hein. |
| 83 | E | Le census... |
| 84 | A | De toute façon c'est en deux séances, on peut regarder le mot vite fait, euh... mais on va pas le faire. |
| 85 | D | Pourquoi ils auraient fait d'autres recensements si ça... en fait je comprends pas. |

| | | |
|-----|---|---|
| 86 | A | Ouais mais bon d'un côté, c'est ce qu'il faut qu'on cherche donc on va faire en sorte de trouver. |
| 87 | E | Je pense avoir déjà la réponse à la deuxième question. |
| 88 | A | La deuxième question ? |
| 89 | | (incompréhensible) |
| 90 | E | Bah nan pas vraiment |
| 91 | A | Bah si |
| 92 | E | La deuxième, pas la première. |
| 93 | D | Alors si c'étaient les recensements... ça veut dire que genre avant il y avait les 48 euh... châteaux par exemple voilà et tout et qu'à partir du XIIe siècle voilà, hop l y en avait je sais pas combien. |
| 94 | A | C'est qu'ils ont peut-être pas vu l'intérêt de trouver le... |
| 95 | E | Ouais mais si ils ont fait pas fait jusqu'au XIXe siècle et après genre tout d'un coup il y a plein de châteaux et tout ? |
| 96 | C | Bah oui mais là ça pourrait marcher alors, ça pourrait marche avec ça comme quoi en fait il y a plein de terres qui sont redonnées au roi. Mais c'est bizarre |
| 97 | A | Il n'y a rien eu de tel, jusqu'à la censure au XIXe siècle ? Jusqu'au recensement du XIXe siècle ? |
| 98 | D | Je sais pas. En fait je sais pas ce que ça veut dire donc euh... |
| 99 | A | Nous allons donc procéder à une recherche google traduction. Nan nan, j'en sais rien. |
| 100 | D | Nan mais du coup ça ferait genre, ils ont fait les trois, les trois fois, les trois années.... les trois années, ils ont fait un... des sondages et tout et après genre ils ont arrêté. |
| 101 | A | Mais peut-être que c'était de famille, William avec son fils, ils voulaient faire ça et après..ils en ont rien eu à faire. |
| 102 | D | Oui mais regarde, les trois dates, il y avait au temps de king Edward |
| 103 | B | Bah le king Edward c'était avant William. |
| 104 | D | Oui mais je veux dire il y avait, avec William et son fils |
| 105 | A | Bah euh... |
| 106 | C | Nan mais les autres en ont pas fait c'est tout. |
| 107 | A | Bah oui, les autres en n'ont pas fait, c'est un recensement je pense, parce que regarde, à la fin ils disent : truc, truc, truc , il y a eu 3 000 truc, truc, truc. |
| 108 | D | Bah pourquoi c'est aussi important alors, si en fait c'était mieux au XIXe siècle, si c'était plus euh... |
| 109 | E | Plus égalitaire ? Parce que regarde, le roi il avait que 17% des terres, les autres ils en avaient 25 et au final, les gens qui vivaient sur les terres ils possédaient quand même au moins la moitié des terres. |

| | | |
|-----|-------------|---|
| 110 | A | Et euh. |
| 111 | D | Nan mais ça c'était en 1086. |
| 112 | A | Et la question 2 elle est super claire, en gros il faut dire « bah il y a rien eu comme ça après, du coup c'est le seul. |
| 113 | C | Bah si, au XIXe siècle. |
| 114 | A | Oui, mais... mais avant je veux dire, avant le XIXe siècle. Il y a... on connaît rien tu vois. Il y a une période alors que là du coup ça nous dit... |
| 115 | C | Ben nan, ça fait rien, ça ne ferait rien alors. |
| 116 | A | Pour l'histoire, pour l'histoire c'est important. Pour les historiens, comme ça ils savaient comment était organisée la société à l'époque. |
| 117 | B | Comment vivaient les gens euh... |
| 118 | A | Comment vivaient les gens, comment c'était construit euh le système fé... enfin c'était euh |
| 119 | E | Féodal |
| 120 | A | Féodal... oui, c'était féodal hein regarde c'est très clairement dit, il y a des barons, des trucs et des vassaux, des suzerains, voilà du coup moi je mettrais ça. |
| 121 | B | Moi aussi |
| 122 | A | Mais du coup, il reste toujours, « the secret word » |
| 123 | D | En vrai on a deux séances pour faire ça ? |
| 124 | A | Yes, yes ma'am |
| 125 | D | On a deux questions en deux séances à faire ? |
| 126 | A | Ouais mais deux grosses questions. |
| 127 | Enseignante | Je veux qu'elles soient organisées en paragraphes. |
| 128 | A | Sachant qu'on a déjà toutes nos idées. Euh on écrit des trucs peut-être, des idées ? |
| 129 | D | Nan, nan |
| 130 | A | Genre « féodal », « système » euh |
| 131 | C | Tu peux les marquer en français. |
| 132 | A | En français c'est bon ? |
| 133 | D | Bah autant le faire direct en anglais nan ? Enfin genre mettre les idées en anglais, puis développer après en anglais. |
| 134 | A | Ouais on fait direct en anglais voilà on donne juste des mots, des idées en anglais, ok. |
| 135 | E | Pour ça il faut déjà répondre à la question 1... avant de répondre à la question 2. |
| 136 | A | Oui mais |
| 137 | D | Oui bah la question 1 c'est.. c'est l'Angleterre |

| | | |
|-----|---|---|
| 138 | A | La question 2 et bien ça nous dit comment est organisé l'Angleterre. En gros la question 2... |
| 139 | D | Mais nan ça c'est la question 1. |
| 140 | C | La réponse de la question 2 |
| 141 | A | Nan la réponse de la question 1 va nous aider à répondre à la question 2. |
| 142 | C | Oui bah autant répondre à la question 1 d'abord voilà |
| 143 | A | Oui commençons dans l'ordre. |
| 144 | C | Voilà ! |
| 145 | A | Mais du coup on donne juste des mots ou on fait carrément le développement ? |
| 146 | D | Bah des idées, tu sais on fait des flèches quoi. |
| 147 | A | Des tirets, moi je préfères les tirets |
| 148 | D | Oui bah comme tu veux. |
| 149 | A | Alors du coup euh |
| 150 | B | Il faut qu'on dise déjà ce que c'est un machin, euh Domesday Book |
| 151 | C | Bah après il faut aussi parler des terres qui étaient |
| 152 | D | Déjà c'était un roi qui.. il y avait un roi en haut et après il avait des délégués à plusieurs euh... |
| 153 | E | Bah après tu sais c'est peut-être le truc genre (incompréhensible) |
| 154 | A | Mais oui c'est ça, ça on le dit, bah regarde c'est marqué hein « king » et sa famille, en gros un peu les nobles ensuite le clergé « the bishops » et ensuite euh... « tenants », les (ou « lay ») ? « tenants » ce sont les sujets, un peu les habitants truc et en gros |
| 155 | D | Et pis les barons après |
| 156 | A | Et « lay » en gros attends « lay » ça veut dire quoi ? « lay » c'est pas des chips. |
| 157 | C | Arrête |
| 158 | A | Je pense que the lay-tenants tout ça, ça doit être un village tu vois ? Enfin un... un bout de territoire quoi. |
| 159 | B | Lay ? Tu traduis par quoi « lay » ? |
| 160 | D | Si ça se trouve c'est genre les paysans tu sais ou un truc comme ça quoi. |
| 161 | A | Et après les barons... ouais, ouais c'est ça. |
| 162 | D | Enfin tu sais après c'est les barons qui contrôlent |
| 163 | A | Non et les barons ils contrôlent un quart. « almost a quart of the land ». yes. Et du coup si on calcule, et ben ça fait 100%. |
| 164 | D | Pourquoi il y a « twelve » là ? |
| 165 | A | Hein ? |
| 166 | D | « of the lay tenants, 12 or so leading barons.... » |

| | | |
|-----|---|---|
| 167 | A | « 12 or so leadingé et bah il y a 12 en gros barons qui contrôlent 1/4. |
| 168 | E | Je demande ça veut dire quoi « lay » ? |
| 169 | A | «lay » allez c'est parti ! Enfin vas-y demande. Vas-y. On « lay » adore. Very good. (rire). Alors new secret word. |
| 170 | A | We are going to die |
| 171 | C | Elle a dit quoi ? |
| 172 | E | Qu'elle peut pas nous répondre parce que ça fait aussi partie de la réponse qu'on doit donner. |
| 173 | C | Ah oui ok mais si on lui dit qu'on a compris que c'était le Tiers-État mais qu'on sait pas ce que ça veut dire ? |
| 174 | E | Bah tu lui demandes. |
| 175 | C | Au pire on lui demande comment on dit Tiers-État. |
| 176 | A | We have a question ! Comment on dit... non rien. |
| 177 | C | Tiers-État. |
| 178 | A | On sait que, on sait ce que ça veut dire « lay » mais on veut quand même savoir ce que ça veut dire |
| 179 | B | Non mais au pire. |
| 180 | A | On baragouine un truc. |
| 181 | E | C'est vrai du coup on a trouvé. |
| 182 | A | On sait ce que ça veut dire mais... nan mais on pire c'est pas grave, on n'a pas besoin de savoir ce que ça veut dire hein... |
| 183 | | (incompréhensible) |
| 184 | A | Allez, on met some ideas. Allez moi je mets « king » genre. Sinon on peut faire genre un... un... une pyramide ! Une pyramide : on met « king », après « truc », « truc », « truc ». Tu mets. |
| 185 | B | Mais par exemple, le clergé et la noblesse ils étaient au même euh...niveau |
| 186 | A | Ouais, nan tu peux dire « at the top of the pyramid euh...» |
| 187 | E | Tu vois tu fais des flèches. Regarde, tu fais king, après tu sépares en deux et après tu les re-réunis. |
| 188 | A | Oui mais si on réécrit tout ça, en gros ça revient à dire ça. |
| 189 | C | D'accord, |
| 190 | D | Tout à fait ça. |
| 191 | E | Oui mais c'est un schéma, c'est des idées tu vois. |
| 192 | A | Ouais bon allez on met. |
| 193 | C | Bon alors on dit comment la noblesse ? |
| 194 | A | Quoi ? Bah c'est les barons. |
| 195 | C | Bah oui mais il n'y avait pas que des barons hein. |

| | | |
|-----|---|--|
| 196 | A | Bah euh... non, c'est par exemple des « leading barons » |
| 197 | B | On divise pour baron ? |
| 198 | A | On met barons après ? « barons ». |
| 199 | E | Bah oui mais il faudrait trouver « une ouverture générale » |
| 200 | C | Non, faut... tu peux pas. |
| 201 | B | Mais c'est marqué là there are « chief-tenants ». |
| 202 | A | Bah les « chief-tenants » euh |
| 203 | E | C'est une flèche. |
| 204 | A | Ce sont les barons. |
| 205 | E | J'ai enlevé de là, j'ai enlevé le là. |
| 206 | B | Ouais, c'est les barons, churchmen c'est le clergé |
| 207 | A | Les tenants c'est un peu... ils contrôlent rien les paysans. Pourquoi on met qu'ils contrôlent des trucs ? |
| 208 | B | Nan mais. |
| 209 | E | C'est juste comment elle est formée la société. |
| 210 | A | Ok, ah mais vous mettez pas de pourcentage vous ? |
| 211 | E | Bah après on peut reprendre le texte aussi, hein? |
| 212 | C | T'as pas le droit |
| 213 | B | Donc il y a le roi, après euh...les barons et les clergés, après il y a |
| 214 | A | Après il y a trois... |
| 215 | B | Il y a les policiers. |
| 216 | A | Ah oui ! |
| 217 | B | Ou un truc comme ça |
| 218 | A | Les barons et qui ? |
| 219 | B | Et le clergé ouais. C'est churchmen. |
| 220 | D | C'est pas ça.. |
| 221 | B | Mais non, c'est marqué « churchmen » |
| 222 | D | Où ça ? |
| 223 | B | Les hommes d'Église. |
| 224 | A | Oui bah « bishops » et « abbots » c'est pareil hein. |
| 225 | D | Euh churchmen... |
| 226 | B | Si il faut mettre ça. |
| 227 | E | Après « lay-tenants » ? |
| 228 | A | Nan mais c'est écrit là en fait. |
| 229 | B | Mais oui, mais c'est ce que je vous dis depuis tout à l'heure. |
| 230 | D | J'ai pas compris c'est quoi là les sheriffs ? |

| | | |
|-----|---|--|
| 231 | C | Bah c'est un peu la police, euh.. |
| 232 | D | « in every county » ? Ça se traduit par quoi en français ? |
| 233 | A | Bah... un duc ? En gros... ceux qui représentent son autorité dans le territoire. |
| 234 | D | Oui mais c'est quoi ? |
| 235 | A | Ok j'en sais rien... j'en sais rien... bah un sheriff. |
| 236 | E | Oui bien sûr ! |
| 237 | D | C'est tout... |
| 238 | A | Euh sheriff. Je sais pas moi un... |
| 239 | | (incompréhensible) |
| 240 | D | Non mais je suis pourtant hein ! |
| 241 | A | Qu'est-ce qu'elle est drôle ! |
| 242 | B | J'ai pas fait de pyramide mais en gros c'est ça |
| 243 | C | Il faut mettre genre combien ils... |
| 244 | E | Il faut le mettre ça peut-être, non ? |
| 245 | A | Allez, il faut qu'on trouve des idées. |
| 246 | E | Le dernier. |
| 247 | B | Bah il faut mettre euh.. les lands. Ceux qui possèdent le plus de lands. |
| 248 | D | En plus t'as oublié un truc là. |
| 249 | B | Et bah c'est le contraire. Comme ça c'est organisé, et après les terres elles sont distribuées en fait c'est eux qui en ont le plus. |
| 250 | A | Oui mais le roi, c'est juste lui et sa famille, donc t'imagines la proportion ? |
| 251 | B | Ouais. |
| 252 | C | Ouais mais bon, le roi il possède tout puis il fait payer les autres quoi. |
| 253 | E | Oui, puis les autres ils pourraient louer la terre. |
| 254 | A | Ouais, bon, ça faut qu'on le garde, mais après euh... Bon en gros qu'est-ce qu'on marque ? |
| 255 | C | C'est chaud à faire, en plus il y a personne qui puisse nous aider. |
| 256 | A | Si Océane, allez Océane, sors nous un champ lexical s'il te plaît. |
| 257 | D | Je vois comment pas comment on peut résumer en paragraphes en fait. |
| 258 | | (incompréhensible). |
| 259 | A | Alors d'abord il y a le king, ensuite, il y a les barons, les bishops... euh, les abbotts. Ensuite il y a les... les tenants, ok |
| 260 | C | Nan mais c'est pas grave ça |
| 261 | A | Ensuite, il y a les tenants, ensuite ? Et du coup ça on peut mettre, en gros c'est euh... hiérarchie, comment on dit hiérarchie ? Féodal ? |

| | | |
|-----|--------|--|
| 262 | C et D | Féodal. |
| 262 | | (incompréhensible). |
| 263 | A | Euh... « feodal system ». |
| 264 | E | Ok, donc euh... On va mettre un peu de rouge genre... |
| 265 | A | Oh la belle couronne ! |
| 266 | C | Elle s'applique ! |
| 267 | E | Comme ça on comprend. |
| 268 | B | Un système féodal c'est un système du Moyen-Âge, c'est ça ? |
| 269 | A | Attends je suis en train de faire ma couronne. |
| 270 | A | En plus elle est trop belle, franchement j'ai... je l'ai travaillé celle-là. |
| 271 | C | Ah elle est belle en plus. |
| 272 | | incompréhensible |
| 273 | A | Bon ça va, c'est bon hein. |
| 274 | B | Non mais le système féodal, c'est le système du Moyen-Âge, non ? Bah « Middle-Ages' system »! Bah je sais pas moi... |
| 275 | E | T'as dit quoi ? |
| 276 | A | Système du Moyen-Âge ? Non parce qu'au Moyen-Âge, il y avait plusieurs systèmes il y avait le système féodal, le système euh.. doublement féodal et le système euh.. |
| 277 | C | Non mais on ne peut pas mettre que ça dans la première question hein. |
| 278 | E | Ben qu'est-ce que tu veux mettre d'autre à part la répartition des terres ? |
| 279 | A | Mais si.. ouais, la répartition des terres et euh.. |
| 280 | C | Ben je trouve qu'il y a pas beaucoup de trucs, je voudrais pas dire mais quand même... |
| 281 | A | Oui mais il y en a ils ont d'autres questions, mais ils ont le même texte. |
| 282 | E | Mais ça sert à quoi franchement de savoir combien il y a de maisons religieuses, de |
| 283 | A | Bah c'était un gros maniaque, c'était un fou. |
| 284 | B | Moi aussi je me suis faite une petite couronne. |
| 285 | E | Non mais je fais un truc et tout le monde copie, je suis dégoûtée. (brouhaha) je vais porter plainte. |
| 286 | C | Non mais avec le texte tu peux pas répondre, tu peux pas faire deux lignes ! |
| 287 | A | On peut dire aussi que c'est partagé en lands. |
| 288 | D | En quoi ? |
| 289 | A | En lands, en petits lands. |
| 290 | D | En terres quoi ? |
| 291 | E | Non non en lands |

| | | |
|-----|---|---|
| 292 | A | Non, en lands, en petits bouts de territoires. En régions quoi. |
| 293 | D | Ah ouais bah la répartition géographique quoi. |
| 294 | E | Oui mais à part ça tu veux dire quoi ? |
| 295 | A | Bah que c'est séparé en lands. |
| 296 | E | C'est séparé... |
| 297 | A | It was separated... euh, in lands. |
| 298 | C | Et ça fait 28 minutes quand même. |
| 299 | A | Elle va écouter ça pour s'endormir |
| 300 | | bavardages |
| 301 | E | Bon allez là, il faut qu'on avance. |
| 302 | A | Euh... |
| 303 | E | C'est pas sérieux là |
| 304 | C | Ah pas du tout. |
| 305 | A | Vous faites rien vous, alors arrêtez. Bon du coup, on a déjà des idées, ensuite. |
| 306 | E | Les chefs ils sont séparés, les terres elles sont séparées, au final euh... |
| 307 | B | Ok, alors... |
| 308 | A | Euh... it was...separates, euh... On met que c'est séparé en plusieurs lands, ok, ça vous va ? Adjugé, vendu, c'est parti ! C'est bien ça non ? Mais vous dites pas ce que vous faites, alors on est paumé. |
| 309 | B | Bah il faut faire comme elle a fait là. |
| 310 | A | Mais elle écrit quoi ? |
| 311 | D | Du coup là quand ils disent que là il y a les barons qui contrôlent humm, un quart des lands. |
| 312 | C | C'est pas logique. |
| 313 | E | C'est quoi la phrase... (incompréhensible) ? |
| 314 | D | Quoi ? |
| 315 | E | Cette phrase là là ! C'est quoi, c'est séparer les terres avec des terres aux paysans, ça lui permet d'asseoir sa suprématie et euh... de pouvoir enrôler des personnes dans l'armée ? Je comprends rien. |
| 316 | A | King, ensuite... churchmen |
| 317 | C | Ah mais en fait regarde, c'est parce que t'as les lay-tenants, t'as les « tenants-in-chief ». |
| 318 | A | Mais oui |
| 319 | C | Donc en fait ceux-là c'est genre la noblesse et tout, les autres c'est le Tiers-État ? |
| 320 | A | Les « tenants-in chief » c'est les barons et les hommes d'Église, en gros le clergé et la noblesse, ok. |

| | | |
|-----|---|---|
| 321 | D | Et les autres alors, c'est qui ? |
| 322 | A | Euh, les sheriffs, ce sont euh... après... ah oui en gros. |
| 323 | D | Donc en fait il a découpé les terres en fiefs là pour que euh...ça l'aide à conquérir le royaume... |
| 324 | | (rires) |
| 325 | A | On s'en fout de ta couronne. |
| 326 | | (bavardages) |
| 327 | A | Allez-y parlez. |
| 328 | D | Euh.. bah pour garder, euh.. bah pour la loyauté des sujets. |
| 329 | A | Ouais, c'est ça. |
| 330 | D | Et..... pour que ce soit sécurisé ? |
| 331 | E | Bah oui, pour pas qu'ils se rebellent les uns contre les autres, pour pas qu'ils se rebellent contre le territoire. |
| 332 | A | Contre le roi. |
| 333 | D | Mais ça revient à la loyauté. Et du coup après il a reçu en échange des services et... leur loyauté. |
| 334 | | (bavardages incompréhensibles) |
| 335 | A | Ouais, je sais pas ce que ça veut dire. |
| 336 | B | Mais les hommes de mains, c'est les hommes de main ! |
| 337 | D | Bah ça veut dire quoi euh... granted? |
| 338 | A | Recherché « wanted ». |
| 339 | C | Ou ça ? |
| 340 | D | Mais non ! « Granted », avec un « g » ! « the king granted... » |
| 341 | D | Offrir ? Offrir ! |
| 343 | A | Ah « granted » bah oui, si tu prononces pas bien après... |
| 344 | C | Ouais offrir... il offre des terres moi je pense. |
| 345 | D | Ouais, ouais. |
| 346 | A | Mais le découpage là on a fait vraiment simplifié hein parce que les sheriffs ce sont les encore plus petits, ensuite il y a les « local officials », truc, et ensuite il.. |
| 347 | E | Mais au pire on dira.. |
| 348 | C | Mais après on développera, ça c'est des notes. |
| 349 | A | Ok. Là du coup, pour les terres il y a quoi ? 50 euh... |
| 350 | D | 4, |
| 351 | C | 54. |
| 352 | A | Ah mais 26 % c'est churchmen, 25 % ce sont les... |
| 353 | C | Churchmen ? Mais c'est pas churchmen ! C'est bishops et abbots. |

| | | |
|-----|-------------------|--|
| 354 | A | Oui mais churchmen c'est comme les bishops et les abbots. |
| 355 | B | C'est pareil. |
| 356 | A | Churchmen c'est les hommes d'Église, c'est la même chose. Les abbés et les curés. |
| 357 | C | C'est même pas marqué. C'est marqué où ? |
| 358 | A | Et ensuite il y a les tenants... alors les lay tenants je pense que ce sont les. |
| 359 | D | T'as vu où ton 25% ? |
| 360 | A | Les petits euh... |
| 361 | B(en réponse à D) | Un quart. |
| 362 | A | Hé ! Je pense... les lay-tenants je pense que ce sont les « local officials» et les « sheriffs ». en gros je pense que ce sont les autres euh... |
| 363 | E | Il y a un problème, ça fait que 97 terres il y en a d'autres elles sont pas... |
| 364 | C | Bah oui mais en même temps il y avait bien le peuple quand même, ça veut dire que le peuple il possède aucune terre. |
| 365 | E | Quoi ? Si 54 là, les « tenants ». |
| 366 | C | Oui mais il (A) dit que c'est genre les petits nobles et tout. |
| 367 | A | J'ai un problème, tout ça, ça fait pas 100%. |
| 368 | B | Mais c'est normal, euh là, ils ont 25% de eux. |
| 369 | A | Ahhh |
| 370 | B | Ou 25% de toutes les terres ? |
| 371 | A | Bah oui mais ça fait toujours pas |
| 372 | B | Bah si parce que tu comptes pas... tu comptes ça, ça et ça |
| 373 | A | Bah oui, 17 et 26.. 43. 43 et 54 ? |
| 374 | B | 97 |
| 375 | E | Mais il manque 3 terres, ça fait 3 %. |
| 376 | A | Et ben oui parce que |
| 377 | D | C'était pour les pauvres. |
| 378 | C | Comment on dit « diriger, mener » ? |
| 379 | D | Euh lead. |
| 380 | A | Leaded. Euh controlled c'est mieux. Controlled by, tu mets euh... barons and sheriffs. |

Séance 2 :

| | | |
|-----|---|--|
| 381 | D | Alors on était rendu où la dernière fois ? |
|-----|---|--|

| | | |
|-----|---------|---|
| 382 | A | So... We have to speak euh... in english. Allez go vous êtes prêts ? Euh on fait un truc bien. On répond.... On a répondu à quoi là ? |
| 383 | D | À rien. |
| 384 | E | À la première question. |
| 385 | A | Si, on a répondu aux idées de la première question. |
| 386 | B | Du coup, au final, on l'avait fini la première question ou pas ? |
| 387 | C | Non |
| 388 | B | D'accord |
| 389 | | (bavardages) |
| 390 | D | Pour la question 1 on n'a pas terminé en fait. |
| 391 | B (à A) | T'as regardé comment on disait féodal alors ou pas ? |
| 392 | A | Feodal |
| 393 | B | C'est ça ? |
| 394 | C | Nan il sait pas il a pas regarder. |
| 395 | D | Bah on peut lui demander à la prof non ? |
| 396 | B | On essaie. |
| 397 | A | Euh.. qu'est-ce qu'on peut faire ? On sait que « to cease » ça veut dire « cesser ». |

(interruption accidentelle de l'enregistrement)

| | | |
|-----|---|---|
| 398 | A | Ah nan regarde bah c'est ça, c'est là. On sait qu'il y a 13 000 euh |
| 399 | B | Bah tu vas pas mettre tout ça. |
| 400 | A | Bah si. |
| 401 | D | Tu vas pas mettre tous les chiffres et tout. Regarde, ils ont même pas tout mis carrément. |
| 402 | A | Et bah c'est pas grave tu mets au moins the number of castle |
| 403 | C | Les ressources tu vois les... |
| 404 | A | « The number »... allez moi je mets ça. |
| 405 | B | Ouais tu dis la répartition des terres est telle que... détaille, telle que le nombre de châteaux, euh... |
| 406 | A | Moi je mets « it teach us » |
| 407 | D | Euh comment tu dis la répartition des terres ? |
| 408 | A | Euh mais du coup vous avez mis comment ? |
| 409 | B | Euh... |
| 410 | A | Vous avez pas mis « teach », vous avez mis « teaches »? |
| 411 | D | « Teaches », en fait c'est « teaches ». |
| 412 | A | Ah il y a un « e » ? |

| | | |
|-----|---|---|
| 413 | D | Oui parce que quand c'est un « h » |
| 414 | A | Ouais c'est ça ouais. |
| 415 | D | C'est comme watch. |
| 416 | A | It teaches us... the number of castle. |
| 417 | E | Répartition... land possession ? |
| 418 | A | Number of castle... hum. Euh the major euh pareil the number of major |
| 419 | E | Non mais en fait tu parles tout seul parce qu'il y a que toi qui écrit. |
| 420 | A | D'accord... |
| 421 | D | On écrit chacun un truc différent donc euh... |
| 422 | A | T'étais obligé de le dire devant euh...c'est de ta faute... Ça sert à rien de l'approcher hein... C'est quoi les « vineyards » ? C'est quoi les « vineyards » ? C'est vine ? Non c'est vine ? « vineyards » ? |
| 423 | | (incompréhensible). |
| 424 | A | Bah vous pouvez mettre « et cetera ». |
| 425 | B | Merci ! |
| 426 | A | Et quand on a mis ça, est-ce qu'on met autre chose ?. |
| 427 | C | Les noms des principaux euh... des principaux. |
| 428 | E | Bah moi si tu veux j'ai mis the « lands possession, the ressources of each country, county and the name of the main man at the time ». |
| 429 | A | Ah oui il y a ça aussi. |
| 430 | E | Domesday book provide details euh. |
| 431 | C | The name of quoi ? |
| 432 | E | The main man of... |
| 433 | C | Ah ça je l'ai pas mis |
| 434 | B | Et comment tu l'écris « possession » ? |
| 435 | E | Bah possession |
| 436 | B | Comme en français ? |
| 437 | D | Deux « s » ou un « s » ? |
| 438 | A | Vous avez mis manors ? C'est quoi la dernière phrase que t'as marquée ? |
| 439 | C | Ah manors, c'est un « o ». |
| 440 | B | So... |
| 441 | A | Vous avez mis des idées qui étaient en bas aussi ? |
| 442 | | (incompréhensible) |
| 443 | A | So for historians... ça n'a rien à faire. |
| 444 | C | C'est quoi le dernier mot là ? |
| 445 | D | Bah tu mettre les deux là. |
| 446 | A | Vous mettez quoi là ? |

| | | |
|-----|--------|---|
| 447 | D | Je fais une petite conclusion là tu vois genre pour un historien c'est précieux et tout. |
| 448 | A | To conclude... Domesday book is very precious... bah source tu peux mettre, source t'as mis ? |
| 449 | E ou C | Je sais pas quoi mettre là... genre une source d'information mais par rapport à.. |
| 450 | D | Bah « of ... the living and, the living condition and the societies ». |
| 451 | B | Tu disais quoi ? |
| 452 | A | J'espère qu'on fait un goûter la semaine prochaine. |
| 453 | B | Tu t'essaies aux messages subliminaux ? |
| 454 | | (bavardages) |
| 455 | A | T'as mis quoi là à partir de là ? T'as mis quoi ici ? |
| 456 | | (bavardages) |
| 457 | D | C'est écrit pareil |
| 458 | A | Oui, mais toi t'écris beaucoup plus petit. Je sais pas comment ils font pour voir les profs d'ailleurs. |
| 459 | B | On a fini là. |

➤ **Résumé :**

Ce mémoire essaie de montrer comment la difficulté supplémentaire que peut représenter l'étude d'un document en anglais dans le cadre de l'enseignement de l'histoire-géographie peut être surmontée par les élèves et leur servir d'outil pour déconstruire et reconstruire les savoirs et ainsi se les approprier. L'hypothèse de départ de ce mémoire est d'affirmer que cet obstacle initial de la langue peut finalement s'avérer bénéfique pour les élèves dans l'apprentissage des savoirs, non seulement linguistiques, mais également disciplinaires, et dans le cadre de ce mémoire des savoirs historiques. En effet, grâce à cet obstacle de la langue, les élèves peuvent être amenés à déconstruire le texte, le document, afin de se réapproprier les notions en jeu.

Afin d'infirmer ou de confirmer cette hypothèse de départ, 30 élèves de seconde ont été mis en activité durant 2 heures – sur des activités aux niveaux d'opacité différents - autour d'un texte reconstruit au sujet du Domesday Book, le recensement unique en son genre réalisé en Angleterre au XI^e siècle, à la demande de Guillaume le Conquérant. La recherche nous a permis de percevoir les mécanismes déployés par les élèves afin de comprendre un document complexe au niveau linguistique et riche en notions historiques.

➤ **Abstract :**

This thesis tries to show that providing instructional materials in English can serve as a helpful tool for French students in History and Geography. Thirty French high school students were given two hours to read and understand a text in English and answer two questions about the Domesday Book, the only census of its kind conducted in England in the Eleventh Century at the request of William the Conqueror. Students were divided into groups and provided with different activities regarding the difficulty of the task. The research found that for all groups, the difficult process of deconstructing and rebuilding knowledge from an English document helped the majority of students to not only improve their English but also to develop creative ways to understand the History and Geography material.

➤ **Mots-clés :** DOCUMENTS, ENSEIGNEMENT, HISTOIRE, DISCIPLINE-NON-LINGUISTIQUE, APPROPRIATION DES SAVOIRS.

➤ **Key-words :** DOCUMENTS, TEACHING, HISTORY IN ENGLISH, BUILDING KNOWLEDGES.