



HAL
open science

L'alternance codique en classe de DNL : un geste professionnel

Maud Bertrand, Mathieu Pérocheau

► **To cite this version:**

Maud Bertrand, Mathieu Pérocheau. L'alternance codique en classe de DNL : un geste professionnel. Education. 2017. dumas-01643560

HAL Id: dumas-01643560

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01643560>

Submitted on 5 Feb 2018

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.

**Master « Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la
Formation »**

Mention second degré

Parcours : Histoire-Géographie

**L'alternance codique en classe de DNL : un geste
professionnel**

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenu par

Maud Bertrand et Mathieu Pérocheau

Le 16 mai 2017

En présence de la commission de soutenance composée de :

Jérôme Béliard, directeur de mémoire,

Françoise Claquin, membre de la commission.

Nous, soussignés, Maud Bertrand et Mathieu Pérocheau, déclarons être pleinement conscients que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris l'internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée. En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour écrire ce mémoire.

Nous tenons à remercier toutes les personnes qui nous ont accompagnés de près ou de loin dans notre formation et dans ce travail de recherche. Nous remercions en particulier :

- Jérôme Béliard pour le temps qu'il nous a accordé, ainsi que son aide précieuse sur ce projet.
- P.A.T. pour avoir accepté de nous accueillir dans sa classe, pour nous avoir permis de l'observer, nous avoir consacré son temps, et nous avoir donné des conseils.
- L'ensemble des étudiants en Master 2 d'Histoire-Géographie pour leur camaraderie qui nous a permis de travailler dans des conditions optimales cette année.

Sommaire

Introduction	4
1. Cadre théorique	6
1.1. Enseignement bilingue, opacité et alternance codique en classe de DNL.....	6
1.2. Alternance codique et gestes professionnels du professeur de DNL.....	9
1.3. L'alternance codique : un étayage ?	12
2. Problématique.....	14
3. Recueil de données.....	14
4. Analyse du corpus de données	17
4.1. Explication du cadre d'analyse.....	17
4.2. Une alternance des langues réfléchi.....	17
4.2.1. Usage de la macro-alternance	18
4.2.2. Usage de la meso-alternance.....	19
4.2.3. Un usage conscientisé de la micro-alternance	22
4.3. L'alternance codique dans les gestes professionnels : plus qu'un étayage	29
4.3.1. L'alternance codique comme étayage.....	29
4.3.2. L'alternance codique comme tissage	45
4.3.3. L'alternance codique comme atmosphère	48
4.3.4. L'alternance codique comme pilotage	50
Conclusion.....	57
Annexe 1 : Retranscription de la séance 1 (20 janvier 2017).....	59
Annexe 2 : Fiche d'activité de la séance 1	70
Annexe 3 : Retranscription de la séance 2 (27 janvier 2017).....	71
Annexe 4 : Fiche d'activité de la séance 2	75
Annexe 5 : Retranscription de la séance 3 (3 mars 2017)	76
Annexe 6 : Autres exemples de fiches d'activité en DNL.....	86
Annexe 7 : Retranscription de l'entretien d'autoconfrontation (2 et 3 février 2017)...	88
Bibliographie	108

Introduction

« 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. [...] »

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

Circulaire n° 93-234 aux recteurs sur la « mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré » (Ministère de l'Education Nationale, 1992)

Pour ouvrir les élèves français sur l'Europe et le monde, des sections européennes ou de langues orientales ont été mises en place dans les établissements du secondaire à partir de 1992. Elles sont aujourd'hui environ 5 800 sur le territoire (Ministère de l'Education Nationale, 2011). Dans ce cadre, les lycéens se voient dispenser des cours de Discipline Non Linguistique (ou DNL), par exemple, l'Histoire-Géographie, enseignée dans une langue étrangère. Les professeurs disciplinaires ont la possibilité d'obtenir une certification afin d'enseigner dans ces sections bilingues.

Cette certification nous semble intéressante pour les jeunes professeurs passionnés d'une culture étrangère. Nos parcours respectifs ont d'ailleurs été marqués par un désir d'exploration des civilisations anglophones. Cet attrait nous a amené à séjourner en Angleterre et aux États-Unis dans le cadre de mobilités organisées par l'université. La certification DNL nous permettrait d'allier nos expériences bilingues avec l'enseignement de notre discipline, l'Histoire-Géographie. L'importance de la maîtrise d'une langue étrangère dans le monde actuel nous conforte dans l'idée de former des citoyens ouverts sur d'autres cultures. Cet intérêt pour l'enseignement en DNL nous incite à une réflexion sur la pédagogie à mettre en œuvre dans ces classes.

Afin d'entamer le processus de recherche dans ce domaine, il convient de nous interroger sur nos représentations sur la classe de DNL. Elles sont liées à des observations préalables. L'enseignement de l'Histoire-Géographie en classe de DNL nous semble construit avant tout

autour des notions vues dans le cours en français qui sont ensuite reprises et approfondies en anglais. Cette stratégie peut s'expliquer par l'absence de programme officiel pour la DNL. Il s'agit de développer une approche historique et géographique indépendamment de l'usage d'une langue étrangère. Si initier les élèves à d'autres méthodes historiques ou géographiques venues de pays anglophones peut être intéressant, il nous paraît difficile de le mettre en œuvre. En effet, même en Terminale, les élèves cherchent d'abord à maîtriser les démarches françaises afin de se conformer aux attentes du Baccalauréat.

La nature orale de l'épreuve du Baccalauréat en vue de l'obtention de la mention sur le diplôme influence aussi le déroulement du cours de DNL. Dans cette optique, l'expression orale occupe une place non négligeable dans la situation d'apprentissage. Néanmoins, l'écrit ne peut être délaissé. Il est indispensable pour que les élèves conservent une trace de l'enseignement et de leurs productions. L'articulation entre l'écrit et l'oral dans l'enseignement bilingue est un sujet de réflexion intéressant pour les enseignants. Si l'oral nous semble privilégié dans le cadre de la DNL, les deux ont un rôle fondamental dans le fil du cours et dans l'évaluation des élèves.

Une autre observation préalable nous a montré que les élèves travaillent plus en français qu'en anglais : ils font les recherches et les exercices demandés en français, puis traduisent, parfois littéralement, en anglais leurs résultats. Ce constat amène le professeur de DNL à une réflexion sur le choix de la langue dans son cours. Doit-on obliger les élèves à s'exprimer en anglais à tout moment ? Est-il dérangeant qu'ils élaborent leurs réponses en français dans un premier temps ? Il peut être plus pertinent d'encourager les élèves à adopter une démarche historique ou géographique, même si elle se fait aux dépens de la correction de la langue. Néanmoins, on ne peut négliger entièrement la maîtrise de l'anglais, qui est souvent l'attente principale des élèves et leurs parents vis-à-vis de la DNL.

Il est ainsi primordial de s'interroger sur le choix de la langue utilisée par les élèves mais aussi l'enseignant. Faut-il assurer un cours entièrement en langue étrangère ? Quels en seraient les bénéfices cognitifs pour les apprenants ? La question de la légitimité du professeur de DNL se pose également. Il n'a effectivement pas le statut ou les qualifications de son collègue de langue. Une collaboration entre les deux pédagogues pourrait s'avérer judicieuse. D'autre part, la barrière de la langue est nécessairement à prendre en compte dans sa pédagogie, d'autant plus que le rapport à la langue diffère selon les élèves. L'enseignant de DNL est donc amené à examiner d'autres manières d'appréhender la didactique et la pédagogie de sa discipline. Cette recherche est grandement conditionnée par la relation du professeur à la langue

d'enseignement et ses représentations sur la DNL.

Plusieurs problèmes ressortent donc de nos représentations sur l'enseignement de l'Histoire-Géographie en DNL. Nous nous interrogeons en particulier sur les choix de langue dans un contexte où les difficultés de compréhension des élèves semblent aigues, un choix qui doit, il nous semble être bien réfléchi.

Ce questionnement nous guide dans notre réflexion qui se centre d'abord sur les ouvrages et articles portant sur la DNL et l'enseignement bilingue, puis se tourne vers le cadre des gestes professionnels et de l'étayage.

1. Cadre théorique

1.1. Enseignement bilingue, opacité et alternance codique en classe de DNL

« L'enseignement bilingue est un dispositif qui permet de mieux apprendre non seulement les langues étrangères mais également d'autres disciplines » (Duverger, 2009, p. 7). La DNL est ainsi un des moyens permettant cette appropriation tant linguistique que disciplinaire par l'association d'une langue et d'une discipline. Ici, nous concentrons nos recherches sur l'enseignement de notre discipline, l'Histoire-Géographie, en anglais. Les travaux de J. Duverger, L. Gajo et M. Causa confirment certaines de nos impressions premières sur l'enseignement en classe de DNL et proposent des éléments de réponse à nos questions initiales.

J. Duverger souligne d'abord que l'enseignement bilingue a de nombreux bénéfices. Il en dénombre quatre types : linguistique, culturel, socio-économique et cognitif. En effet, il montre que l'apprentissage de la langue étrangère, devenue « langue-support », est meilleur (Duverger, 2009, p. 30). Il dresse le constat d'une amélioration des performances par un développement de compétences métalinguistiques (Duverger, 2009, p. 32). Deuxièmement, les élèves de DNL profitent également de gains culturels. Sans qu'ils ne perdent leur « identité culturelle », leurs représentations sur le monde et les cultures étrangères peuvent évoluer. Selon J. Duverger, ceci peut aboutir à davantage de tolérance et de convivialité (Duverger, 2009, p. 38). Troisièmement, J. Duverger souligne l'importance socio-économique croissante de la maîtrise de langue seconde dans le milieu professionnel, en particulier avec la multiplication

des mobilités pendulaires transfrontalières (Duverger, 2009, p. 40). Enfin, J. Duverger soutient que l'apprentissage dans une langue étrangère peut également développer des compétences cognitives transversales. En classe de DNL, l'enseignant a recours à d'autres raisonnements et procédures d'apprentissages en lien avec la langue dans laquelle il dispense son cours (Duverger, 2009, p. 50). Le professeur, par l'utilisation de ces différentes approches, peut permettre l'amélioration des compétences de ses élèves.

Néanmoins, l'apprentissage dans une langue étrangères n'est pas facile. Dans l'enseignement en DNL, comme nous l'avons dit en introduction, les notions vues en anglais peuvent, pour certains élèves, être mal comprises, voire incomprises. En effet, certaines notions peuvent être propres à l'Histoire ou à la Géographie en anglais. Elles sont issues de la culture anglophone et paraissent abstraites pour les apprenants français. La situation d'apprentissage semble alors plus complexe et les élèves ont des difficultés à dépasser ces problèmes de compréhension. A partir de cette idée de « complexification des situations didactiques » (Gajo, 2007, p. 3), L. Gajo définit la notion d'« opacité » qu'il estime être « une chance bien plus qu'un obstacle » (Gajo, 2007, p. 4). L. Gajo voit les problèmes rencontrés par les élèves comme bénéfiques à l'enseignement bilingue car ils « favorisent la décontextualisation des faits langagiers, la réflexivité et induisent la défamiliarisation des formes linguistiques » (Gajo, 2007, p. 4). La langue étrangère est un des moyens de construction des savoirs, on retrouve ici la théorie de Jean Duverger sur la « langue-support ». L. Gajo voit dans l'opacité une « déconstruction de l'objet disciplinaire » (Gajo, 2007, p. 4), la démarche du professeur ou de l'élève est de faire chercher ou chercher des éléments périphériques qui permettent de fournir une réponse partielle. La résolution de l'opacité passe, selon l'auteur, par la « reformulation » donc par une « clarification » qui est un geste professionnel à prendre en considération (Gajo, 2007, p. 4).

La reformulation possède un cas particulier, l'alternance codique ou alternance des langues (ADEB, 2011, p. 62), concept au cœur des études sur l'enseignement bilingue. Elle permet de distinguer l'enseignement bilingue de l'immersion. L'alternance des langues est nécessaire dans l'enseignement bilingue et dans l'enseignement de DNL. M. Causa définit l'alternance des langues comme « les passages d'une langue à l'autre » (ADEB, 2011, p. 60). Le cours d'Histoire-Géographie en anglais n'est pas, comme nous l'avons souligné, l'apprentissage de l'anglais mais l'acquisition d'un lexique particulier à la discipline dans cette langue. Dans cette perspective, le professeur manie l'alternance codique. Celle-ci revêt plusieurs formes, la

macroalternance, la mésoalternance et la microalternance. Elles sont différentes mais complémentaires ; un enseignant peut user de ces trois fonctions de l'alternance dans ses séquences d'enseignement.

Ces alternances relèvent, en effet, d'échelles différentes. La macroalternance est « un certain nombre de cours, leçons, constituant une unité didactique, [qui] sont enseignés majoritairement soit en langue 1, soit en langue 2 » (Duverger, 2009, p. 95). Dans l'enseignement de DNL, le pédagogue peut aussi bien utiliser la langue maternelle de ses élèves, ici le français, ou l'anglais pour dispenser sa leçon. Ce choix de la langue pour l'enseignement d'une séance, voire d'une séquence, entre dans cette notion de macroalternance. Cette notion désigne aussi les formes de l'institutionnalisation de l'alternance codique. J. Duverger la caractérise comme « programmée, planifiée, prévue à l'avance » (Duverger, 2009, p. 95). L'enseignant est conscient de cette macroalternance puisqu'il l'instaure pour sa séquence ; elle est également mise en place au sein de l'équipe éducative de l'établissement. Dans cette programmation, J. Duverger souligne différents critères à prendre en compte dans la programmation, les « critères conceptuels », « les critères méthodologiques », les « critères de difficulté » et les « critères des ressources disponibles » (Duverger, 2009, p. 96-98). Ces critères prennent en compte la langue d'enseignement pour un thème, un événement historique peut être étudié à travers plusieurs points de vue. Il est alors envisageable d'utiliser des manuels anglais abordant ce thème, par exemple.

La deuxième échelle de l'alternance se situe à la séquence enseignée. Les didacticiens l'appellent mésoalternance ou alternance séquentielle. Elle consiste à alterner les langues à l'intérieur de la situation d'apprentissage. Elle peut être pensée en amont, pendant la préparation du cours. Elle se traduit par « l'alternance de langues opérée par le professeur pendant le cours, de manière raisonnée, réfléchie, volontaire, sous forme de séquences successives et ceci, dans la perspective de favoriser chez les élèves la mise en œuvre des processus d'apprentissage. » (Duverger, 2009, p. 98-99). Les langues française et anglaise sont utilisables durant la leçon et sont complémentaires à des moments précis. Cette alternance est, selon M. Causa, profitable pour les élèves. Elle estime que l'alternance séquentielle « améliore les apprentissages des savoirs disciplinaires » mais aussi que « les comportements de concentration, de curiosité, d'attention, de mémorisation des apprenants sont stimulés » (ADEB, 2011, p. 61). Bien que critiquée et peu utilisée (Duverger, 2009, p. 101), cette forme sert néanmoins, à créer la diversité dans les points de vue, les thèmes, les documents. J. Duverger estime que la langue

« minoritaire », celle qui est moins utilisée au cours de la séquence, présente des « compléments, des ajouts, des échos, des ouvertures, des extensions, des illustrations », ce qu'il appelle des « incises structurelles et structurantes » (Duverger, 2009, p. 99). L'enseignant participe ainsi, au travers des leçons qu'ils dispensent, à cette ouverture sur d'autres cultures.

La troisième forme d'alternance est la microalternance. Son étude se situe à l'intérieur du cours. A l'inverse des deux autres échelles de l'alternance codique, la microalternance est une alternance imprévue. « Durant un cours dispensé et structuré majoritairement en l'une des deux langues, on aura recours, ponctuellement et de manière non programmée, à l'usage de l'autre langue » (Duverger, 2009, p. 100). Elle est à l'origine des échanges entre l'enseignant et ses élèves. Elle peut être assimilée à la « reformulation » due à l'opacité d'un concept. Cette alternance est plus diffuse dans la situation d'apprentissage mais permet les interactions. Elle ne peut se limiter à l'aspect très réducteur de la traduction. L'enseignant met en place une réflexion pour expliciter la notion ou le concept qu'il essaie de transmettre dans sa séquence d'Histoire-Géographie.

Ces trois formes d'alternance sont complémentaires. Elles mettent en relation, au profit des apprentissages, les différentes échelles de construction du savoir. J. Duverger rappelle les trois niveaux d'intervention de ces alternances, « la macroalternance est programmée, institutionnalisée ; la mésoalternance donne de la densité conceptuelle ; la microalternance de la souplesse, de la flexibilité, de l'efficacité. » (Duverger, 2009, p. 104). Ces changements de langues sont une façon de prendre en compte l'« opacité » de l'enseignement en classe de DNL et de dépasser la complexité de la situation d'apprentissage afin que les élèves profitent au mieux des bénéfices d'un enseignement bilingue.

1.2. Alternance codique et gestes professionnels du professeur de DNL

Nous nous intéressons donc plus particulièrement à la posture du professeur dans sa classe de DNL, à travers ses choix de langue. Cette alternance des langues s'intègre plus largement dans les gestes professionnels de l'enseignant. Or si la stratégie pédagogique en classe de DNL est encore peu explorée dans la littérature scientifique, les travaux sur ces gestes professionnels sont plus nombreux et nous permettent de dégager un cadre d'analyse.

Les gestes professionnels peuvent se définir comme des « gestes de métier, partagés soit de manière explicite, soit implicite par les membres d'une communauté professionnelle » (Vallat, 2012, p. 78). Cette définition de C. Vallat explicite bien la dimension professionnelle mais elle reste néanmoins assez vague : qu'entend-t-on par « geste » ? Une définition restreinte du mot désigne uniquement les mouvements du corps. Les gestes professionnels des enseignants se limiteraient alors à des mouvements de bras, de tête pour désigner le tableau, un élève, ou ses déplacements devant la classe par exemple. Or le langage est un élément essentiel de l'activité des professeurs, notamment en classe de DNL où le choix du français ou de l'anglais par exemple est crucial dans la situation d'apprentissage. Il semble alors important de ne pas délaissier ce que l'on peut appeler les gestes langagiers. D. Bucheton et Y. Soulé le soulignent : « le langage [...] façonne l'arrière-plan épistémologique de la discipline enseignée, ses modes d'énonciation, spécifiques. Il est le vecteur principal du travail partagé et des relations entre le maître et ses élèves. » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 31). L'alternance codique en classe de DNL fait donc bien partie intégrante des gestes professionnels partagés par les enseignants des sections européennes.

D. Bucheton et Y. Soulé cherchent à analyser les gestes professionnels de l'enseignant. Ils soulignent d'abord à juste titre un « multi-agenda de préoccupations enchâssées » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 29). En effet, le professeur est sans cesse confronté dans sa classe à des imprévus. A. Jean et R. Etienne définissent l'imprévu comme « ce qui survient, en dehors de toute préparation, et prévisions de l'enseignant » (Vallat, 2012, p. 195). D. Bucheton et Y. Soulé parlent de « variables » nombreuses : « gérer le temps, les interactions, les savoirs, les tâches, le rapport au savoir, les attitudes des élèves, les artefacts etc. » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 29). Ce postulat soulignant la complexité de l'activité enseignante est vrai dans n'importe quel cours, y compris dans une classe de DNL. Des spécificités peuvent néanmoins être relevées dans ce contexte : s'assurer de la compréhension des élèves de l'énoncé, d'une définition, d'un concept lorsqu'il est exprimé en langue étrangère par exemple. Dans un cours bilingue, des variables liées à l'utilisation d'une langue étrangère s'ajoutent à la complexité d'un cours d'Histoire-Géographie classique. L'idée du multi-agenda s'avère donc utile à l'analyse de la posture de l'enseignant dans la classe de DNL.

Le travail de D. Bucheton et Y. Soulé est d'autant plus intéressant qu'il propose un modèle d'analyse à travers ce « multi-agenda ». Ils dégagent cinq préoccupations principales du professeur, « cinq invariants de l'activité [qui] constituent le substrat des gestes

professionnels » : « 1) piloter et organiser l’avancée de la leçon, 2) maintenir un espace de travail et de collaboration langagière et cognitive, 3) tisser le sens de ce qui se passe, 4) étayer le travail en cours, 5) tout cela avec pour cible un apprentissage, de quelque nature qu’il soit » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32). Face à une situation d’apprentissage nécessairement complexe à observer et analyser, ce modèle (figure 1) donne une grille de lecture. Il permet de distinguer les différents objectifs entremêlés de l’enseignant et ainsi de mieux comprendre ses gestes, langagiers ou corporels.

Cette grille de lecture nous apparaît essentielle à l’étude de l’alternance des langues dans la classe de DNL. Celle-ci nous semble à premier abord appartenir à l’étayage du professeur ; elle cherche à « faire comprendre, faire dire ou faire faire » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 32). Néanmoins, il est impossible de détacher les choix d’alternance codique faits par l’enseignant du reste de la situation, de ses préoccupations. Le passage de l’anglais vers le français au milieu d’un cours ne peut s’expliquer qu’en relation avec les autres éléments du « multi-agenda » : le « tissage » (e.g. chercher à expliciter le lien entre deux activités), « l’atmosphère » de la classe (e.g. chercher à ramener le calme), le « pilotage des tâches » (e.g. chercher à gagner du temps). Le tout est de plus impérativement lié aux objectifs d’apprentissage, que ce soit des savoirs, des savoir-faire ou des savoir-être. Le schéma proposé par D. Bucheton et Y. Soulé montre bien ces interactions, connexions, et tensions entre les préoccupations enseignantes, centrées autour des « objectifs de savoir » et « techniques » (figure 1). Ce modèle nous amène également à questionner notre hypothèse que l’alternance codique ne servirait qu’à l’étayage.

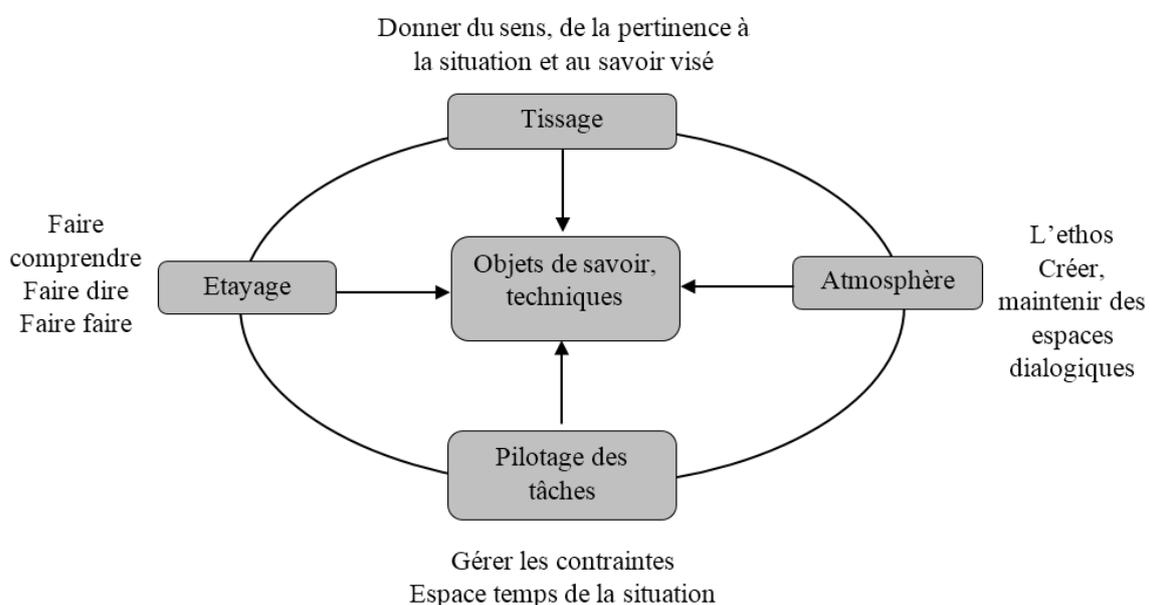


Figure 1 : un multi-agenda de préoccupations enchâssées (Bucheton & Soulé, 2009, p. 33)

Le modèle du multi-agenda proposé par D. Bucheton et Y. Soulé facilite une analyse complète de l'activité du professeur dans sa classe de DNL. A travers cette grille, il est donc possible d'étudier les changements de langues de l'enseignant en les replaçant dans le contexte plus large de ses préoccupations multiples dans une situation d'apprentissage précise. Cette grille rend possible, à partir d'une recherche en classe, d'observer à quels objectifs du professeur l'alternance codique s'associe.

1.3. L'alternance codique : un étayage ?

Si l'alternance codique peut être reliée aux gestes professionnels, il nous semble qu'elle s'intègre plus précisément dans la question de l'étayage. Les travaux écrits sur l'étayage permettent alors de préciser notre réflexion sur cette stratégie enseignante en classe de DNL. Ils nous permettent de définir plus précisément la notion, d'en souligner les limites et proposent aussi un classement de ses différentes formes.

Le concept développé par J. Bruner désigne « un dispositif d'aide et de soutien approprié » mis en place par le médiateur, ou enseignant, afin d'aider l'apprenant à atteindre un but particulier dans une situation donnée (Raynal & Rieunier, 2007, p. 131 - 132). L'apprentissage peut être difficile ou impossible si l'élève est seul face à la tâche, sans l'aide d'un « expert ». La notion d'étayage est d'ailleurs très liée à celle de la Zone Proximale de Développement avancée par L. Vygotski (Vallat, 2012, p. 43). Selon lui, la « médiation » de l'adulte, pensée en fonction de cette marge de progression, est ce qui permet à l'enfant de progresser plus rapidement (Raynal & Rieunier, 2007, p. 377-379). D'autre part, pour préciser le concept, il faut souligner que les étayages peuvent être très variés. Il peut s'agir d'une aide apportée par le professeur sous des formes multiples : précision orale sur une consigne, document support à une explication, feedback, ou encore mime pour ne citer que quelques exemples. L'étayage peut également être apporté par un élève : il peut par exemple traduire un terme ou une consigne pour son voisin qui n'a pas compris. L'alternance codique n'est donc qu'une forme parmi d'autres d'étayage. Elle reste néanmoins centrale dans la stratégie de l'enseignant de DNL et mérite d'être étudiée rigoureusement.

Le concept d'étayage, même restreint à la question de l'alternance des langues, amène de nombreuses interrogations. En effet, des auteurs ont souligné les limites possibles de la

« tutelle » (pour reprendre le terme utilisé par Bruner). D. Bucheton parle de « sur-étayage » (Bucheton & Soulé, 2009, p. 41) : une trop grande intervention de l'enseignant auprès des élèves n'est pas souhaitable ; l'objectif de l'étayage n'est pas de faire à la place des apprenants, mais bien de favoriser leur autonomie face à la tâche (Vallat, 2012, p. 79). E. Nonnon utilise lui le terme de « contre-étayage » (Vallat, 2012, p. 79) qui souligne bien les conséquences négatives d'un mauvais étayage. On peut alors se demander si l'alternance codique est toujours bénéfique pour les apprenants. On peut par exemple émettre l'hypothèse qu'elle puisse les déconcerter si le changement de langue est trop fréquent.

Une réflexion sur l'étayage met également en évidence une autre caractéristique de l'alternance codique. Un seul type d'aide n'est souvent pas suffisant ; l'alternance codique ne peut être la seule forme d'étayage mise en place au sein d'un cours. Il faut la compléter par d'autres moyens : répétition, pauses, mimes, documents divers, écriture au tableau par exemple. Cette multiplication des formes d'étayages ne se fait pas uniquement successivement au long du cours ; ces divers types d'aides peuvent se compléter. C. Vallat mentionne en particulier les « co-verbaux » qu'elle définit comme « une catégorie de mouvements qui servent directement la communication parlée » (Vallat, 2012, p. 87). Ainsi un geste peut accompagner le basculement d'une langue à une autre. Par exemple, un mouvement de la tête peut indiquer à un élève que sa réponse en anglais est erronée tandis que le basculement simultané vers le français lui précise les attentes de la question ou de l'exercice. L'étude de l'alternance codique en classe de DNL ne peut alors pas ignorer le rôle de ces « co-verbaux » et autres étayages qui la complètent, ni les raisons derrière ces choix de médiation.

Pour nous aider dans cette étude, nous pouvons faire appel à la typologie des « fonctions d'étayage » proposée par J. Bruner qui permet une classification des médiations selon leur but. En effet celui-ci relève six fonctions que peut remplir le « tutorat » : « l'enrôlement », la « réduction des degrés de liberté », le « maintien de l'orientation », la « signalisation des caractéristiques déterminantes », le « contrôle de la frustration » et la « démonstration ». Le premier rôle de l'étayage souligné par J. Bruner est celui de « l'enrôlement », c'est-à-dire de susciter l'intérêt de l'élève pour la tâche. Ensuite, la médiation peut être une « réduction des degrés de liberté », c'est-à-dire une simplification de la tâche, une limitation du nombre d'actions à effectuer pour atteindre la solution. Le professeur peut également intervenir pour « maintenir l'orientation », s'assurer que l'enfant ne s'écarte pas de l'objectif visé par la tâche. L'étayage est de plus souvent une « signalisation des caractéristiques déterminantes » de la

tâche afin de souligner l'écart entre la production de l'enfant et ce qu'on pourrait considérer comme une réponse correcte. Le médiateur a également le rôle fondamental de « contrôler la frustration » de l'élève pour qu'il ne se décourage pas devant l'échec. Enfin, il doit selon Bruner faire une « démonstration », c'est-à-dire proposer des solutions modèles pour les tâches effectuées par les apprenants (Bruner, 1991, p. 277-279).

Les travaux publiés sur l'étayage, en particulier par J. Bruner, complètent donc parfaitement le modèle du multi-agenda. Ils permettent de se centrer précisément sur les stratégies mises en place par le professeur pour aider ses élèves, d'en souligner les dangers, mais aussi les avantages et de les classer selon leurs objectifs.

2. Problématique

Si dans un premier temps, l'alternance codique nous semble être utile en particulier pour l'étayage, nous pouvons questionner cette hypothèse. L'alternance des langues par le professeur correspondrait-elle plutôt à un tissage, une atmosphère, un pilotage des tâches ou un étayage ? Nous pouvons même nous interroger sur la conscientisation de l'usage de l'alternance des codes comme outil par l'enseignant : l'alternance codique est-elle faite consciemment ? Y-a-t-il concrètement un objectif pédagogique derrière chaque changement de langue ?

3. Recueil de données

Afin de répondre à ces interrogations, nous baserons notre étude sur un corpus de données objectives (voir Annexe). L'essentiel de ce corpus est constitué de retranscriptions de trois séances observées en classe de DNL. La vidéo nous apparaît comme le meilleur moyen de rendre compte de ce qui se passe dans la classe. Elle montre l'atmosphère, les gestes du professeur, les intonations de voix, les bavardages des élèves, autant d'éléments de contexte qui peuvent expliquer l'alternance de langues. Nous avons donc privilégié ce media pour notre corpus. Néanmoins, des contraintes matérielles nous ont obligés à n'avoir que des enregistrements audio pour la fin de l'autoconfrontation et la troisième séance. La retranscription nous permet de mettre sur papier le script de la séance et de mettre en évidence les changements de langue : l'anglais apparaît en italique, le français en romain. Il est également

plus aisé de faire référence à la retranscription qu'à des moments précis de vidéos, où l'on entend parfois mal ce qui est dit.

Il nous semble important d'avoir plusieurs séances à analyser dans la mesure où dans certaines de ces séances le professeur est relativement effacé, laissant les élèves travailler en autonomie. D'autre part la comparaison de plusieurs séances permet de confronter plusieurs contextes et plusieurs stratégies de l'enseignant. En effet, observer plusieurs séances nous donne davantage de chances de pouvoir observer différentes pédagogies, différentes approches enseignantes et donc potentiellement différentes formes d'alternances de langue.

Ce corpus de retranscriptions de trois séances de DNL n'est néanmoins pas suffisant. Nous ne pouvons pas, par une simple observation de l'enseignant dans son cours, accéder à ses pensées. Afin de déterminer ses intentions lors de certaines interactions, mais aussi de comprendre son parcours et son approche de l'enseignement en DNL, nous avons réalisé un entretien d'autoconfrontation. Selon N. Boubée, « [cette méthode] consiste à présenter aux personnes observées les traces les plus nombreuses possibles de leur comportement et à leur demander de les commenter » (Boubée, 2010, p. 2). Nous avons réutilisé la vidéo de la deuxième séance filmée comme outil pour l'entretien.

Il y a certes des limites à cette méthode de l'autoconfrontation d'ordres théorique et pratique. Concrètement, mener de tels entretiens est chronophage et complexe (Boubée, 2010, p. 3). Cependant, comme le souligne N. Boubée, les critiques théoriques ont été récusées (Boubée, 2010, p. 3). De plus, comme le précise J. Theureau, « cette confrontation constitue un moyen essentiel pour obtenir de la part des acteurs des données verbales et gestuelles concernant leur activité (en termes [...] d'expression de leur conscience préreflexive). » (Theureau, 2010, p. 288). Ce sont ces données ainsi collectées qui nous permettent de « connaître l'activité d'un acteur de l'intérieur » (Theureau, 2010, p. 292).

Afin de parer à ces limites, des précautions sont donc à prendre. Nous avons exposé le cadre de l'entretien pour que l'acteur ne sente pas mal-à-l'aise, ou jugé. J. Theureau nous met d'ailleurs en garde : « L'autoconfrontation ne peut atteindre ses objectifs que si elle se développe sur la base d'un contrat avec l'acteur » (Theureau, 2010, p. 300). Nous ne pouvions pas lui révéler précisément ce que nous étudions et donc ce que nous attendions de cet entretien, à moins de fausser ses réponses et ses réactions. Nous l'avons simplement informé qu'il s'agissait de collecter davantage de données sur le contexte, son état d'esprit au moment de la

séquence visionnée. Nous lui avons également précisé au début de l'entretien que nous n'attendions pas de lui une analyse de sa pratique (Theureau, 2010, p. 299) et il s'y est assez bien tenu. Nous avons mené un entretien plutôt « directif » (Tellier & Cadet, 2014, p. 266), c'est-à-dire que nous avons sélectionné des séquences à visionner en priorité, dans un souci d'efficacité. Nous avons cependant laissé l'enseignant faire des commentaires spontanément, sans questionnement précis pour ne pas influencer ses réponses. L'essentiel de notre travail finalement pendant l'entretien a été de rester dans une attitude d'écoute attentive et bienveillante pour qu'il se sente à l'aise pour partager ses sentiments et ses pensées.

Notre corpus de données repose donc sur un enseignant. Nous n'avons pas pu aller observer d'autres, par manque de temps essentiellement. Il nous semble donc intéressant de préciser son parcours professionnel, sur lequel nous l'avons interrogé pendant l'entretien. Il s'agit d'un professeur expérimenté, qui enseigne depuis 1990 (Annexe 7, L.72). Il est bilingue en portugais, ayant enseigné pendant deux ans à São Paulo (Annexe 7, L.74). Il maîtrise également l'anglais, essentiellement à l'oral (Annexe 7, L.74). C'est un enseignant qui s'interroge sur sa pratique, qui a fait notamment un travail de recherche sur l'épistémologie didactique (Annexe 7, L.74). Il enseigne en DNL depuis plusieurs années déjà (Annexe 7, L.78). Sa réflexion sur sa pratique s'étend également aux particularités de l'enseignement en DNL (Annexe 7, L.82).

Les trois séances du corpus ont été filmé dans une classe de seconde, durant trois heures d'« AP » (Accompagnement Personnalisé). En effet l'établissement a transformé ces heures d'AP en sorte de « parcours », les élèves pouvant choisir d'approfondir une matière plutôt qu'une autre (Histoire, Physique, Mathématiques ...). En l'occurrence, la classe observée ici est composée d'une vingtaine d'élèves ayant choisi de faire de l'Histoire-Géographie en anglais. Nous les avons enregistrés en vidéo une première fois le 20 janvier 2017, ils travaillaient alors sur un texte à trous sur l'histoire de l'Angleterre au Moyen Age et sur les croisades. Nous sommes retournés les filmer le 27 janvier, alors qu'ils commençaient un travail de rédaction d'un dialogue entre Saladin et Richard Cœur de Lion. Enfin, le dernier enregistrement audio de la classe date du 3 mars, séance durant laquelle ils jouent leurs scénettes. L'entretien d'autoconfrontation a été réalisé entre les deux, le 2 février. Il est basé sur la séance filmée le 27 janvier.

4. Analyse du corpus de données

4.1. Explication du cadre d'analyse

Notre analyse des données ainsi collectée commence par sélectionner tous les moments d'alternance codique de la part du professeur, dans les vidéos des séances. L'analyse se divise ensuite en deux temps. D'abord, grâce au contexte et à l'entretien d'autoconfrontation, nous essaierons de classer les alternances de langues entre micro, meso et macro-alternance. Cette première étape nous aide ainsi à déterminer si l'enseignant avait conscience de ces changements de langues. En effet, la macro et la meso-alternance sont caractérisées par un choix réfléchi de la langue principale, au sein d'une séquence ou d'une séance (pour la macro-alternance), ou pour certains moments différenciés au sein du cours (pour la méso-alternance). A l'inverse, la micro-alternance est plus spontanée, dans le déroulé du cours.

Dans un second temps, notre analyse nous amène à classer les occurrences selon le modèle de D. Bucheton et Y. Soulé. Ainsi, nous pourrions déterminer si le professeur utilise l'alternance codique principalement comme étayage, conformément à notre représentation initiale, ou s'il l'utilise aussi pour le tissage, l'atmosphère, et le pilotage. Afin d'approfondir ce classement, nous pourrions, dans le cas des changements de langues dans un but d'étayage, utiliser également la typologie de J. Bruner. Chaque occurrence doit pour cette analyse être replacée dans un contexte plus large ce qui nous intéresserait à toutes les préoccupations de l'enseignant au moment où il change de langue. Nous essaierons alors de comprendre comment l'alternance de langue s'articule avec les autres actions de l'enseignant.

4.2. Une alternance des langues réfléchie

Comme nous l'avons indiqué précédemment, nous débutons notre analyse par le classement des alternances codiques selon la typologie fournie par J. Duverger. Ces différentes occurrences sont révélatrices de la pratique de l'enseignant d'Histoire-Géographie en DNL. Nous nous intéressons, ici, aux alternances codiques en commençant par la macro-alternance et en terminant par la micro-alternance.

4.2.1. Usage de la macro-alternance

Le professeur utilise tout d'abord la macro-alternance. Celle-ci, nous devons le rappeler se caractérise par un « certain nombre de cours, leçons, constituant une unité didactique, [qui] sont enseignés majoritairement soit en langue 1, soit en langue 2 » (Duverger, 2009, p. 95). Cette forme d'alternance est peu visible dans l'enseignement de la DNL. Néanmoins, le choix de la langue principale est primordial pour l'enseignant. Nous constatons que le pédagogue utilise, pour la première séance filmée, l'anglais comme langue principale. Le français est utilisé comme langue majoritaire dans la séance 2 ainsi que dans la séance 3. Cette forme d'alternance peut être variable d'une séance à l'autre mais est toujours réfléchi dans sa mise en œuvre.

Afin de déterminer la langue principale utilisée pendant ces deux cours, nous nous appuyons sur le temps effectif entre chacune des langues, bien que pour les séances 2 et 3 les interventions de l'enseignant dans une langue comme dans l'autre sont soit inaudibles du fait du volume sonore en et hors la classe, soit très brèves du fait de la présentation orale de chaque groupe d'élèves. Ce calcul est plus fiable que le nombre d'occurrences en français ou en anglais. En effet, le nombre d'occurrences réalisées en langue secondaire est plus grand que celles réalisées en langue majoritaire ; ce qui les différencie est donc le temps consacré à chacune d'entre elles, l'une étant plus ponctuelle, tandis que l'autre se base sur des séquences de cours plus longues.

Nous constatons, pour le premier cours filmé que l'essentiel du discours de l'enseignant est en anglais. C'est un choix qui est prévu à l'avance, et qui peut être une façon de signifier qu'il faut se mettre au travail. La langue anglaise est utilisée spécifiquement dans le cadre du cours pour bien marquer la différence. L'autoconfrontation montre bien que l'enseignant a réfléchi au choix de la langue en DNL : « Il faut remettre l'anglais à sa place » (Annexe 7, L.31).

Le deuxième cours s'effectue majoritairement en français. Ce phénomène est assez surprenant compte tenu du fait que, dans nos esprits, la Discipline Non Linguistique, est enseignée avec l'anglais comme langue majoritaire. Le professeur de DNL se justifie ainsi dans l'entretien d'autoconfrontation :

« La DNL en Histoire, l'Histoire en anglais : c'est de l'Histoire ; enfin ou de la Géographie c'est pas de l'anglais en Histoire et de l'anglais en Géographie. Euh. Donc avant tout, il faut faire de l'Histoire et avant tout il faut faire de la Géographie. » (Annexe 7, L.29).

Il est conscient que son enseignement ne correspond pas aux a-priori sur cette discipline mais il reste, bien évidemment dans l'optique de la DNL. Le choix de la langue française peut s'expliquer par un souci d'efficacité pour la gestion du temps en classe, ou réduire les problèmes liés à l'opacité d'un terme utilisé en anglais. De plus, l'enseignant est aussi plus à l'aise avec le français : « je ne pense pas avoir un accent euh parfait, donc euh, évidemment euh, c'est mieux quand c'est pas moi, c'est pour cette raison-là. » (Annexe 7, L.33), « c'est pas en anglais que je suis bilingue » (Annexe 7, L. 74). Le professeur connaît néanmoins assez la langue anglaise pour avoir été certifié et pour pouvoir corriger les erreurs de prononciation ou de grammaire de ses élèves.

4.2.2. Usage de la meso-alternance

La méso-alternance est, comme la macro-alternance, une forme d'alternance qui est réfléchie, pensée en amont de la séance. Elle peut être constatée à partir des fiches de préparation de séance. Néanmoins, l'enseignant observé étant expérimenté, il n'a pas de fiche de préparation détaillées. Ici, notre analyse nous pousse à étudier les fiches d'activité données aux élèves. Nous constatons que les documents textuels sont en anglais dans chacune d'elles (Annexes 2, 4 et 6), le professeur a ajouté du vocabulaire afin d'aider ses élèves. Il explique que ces ajouts sont volontaires :

« C'est mieux de, pour gagner du temps, de... de, souvent d'avoir la petite liste de vocabulaire déjà traduite, euh voilà. Euh, ce que je ne fais pas toujours et j'essaie de le faire maintenant mais je n'ai pas toujours le réflexe, moi, c'est de, d'indiquer dans un texte les, les mots, c'est pas simplement alors " le petit 1 " ou souligner quoi, euh. Moi je ne sais pas pourquoi je n'ai pas ce réflexe-là et en fait c'est super nécessaire parce qu'autrement les élèves, un mot qu'ils ne comprennent pas :

“ - Monsieur, ça veut dire quoi ?

- Mais non mais c'est...

- Ah oui, c'est écrit en bas ”

Donc faut souligner, faut le noter c'est, c'est, mais je me suis aperçu de ça, moi je n'ai pas toujours le réflexe, je traduis un mot mais je n'ai pas indiqué dans le texte ce que j'avais traduit. Alors, moi, ce que je préfère faire souvent, c'est quand je suis avec une trace que je peux transformer hein, je tape moi-même par exemple, ou un format que je peux changer, de mettre la traduction tout de suite après dans le, dans le texte en anglais. C'est pas la peine, pourquoi, pourquoi aller le chercher en bas ? Pff. Cette convention.

Enfin ce serait intéressant, moi je ne sais pas, de parler avec un spécialiste des langues. »
(Annexe 7, L. 37)

Selon lui, cette méthode permet de gagner du temps sur les questions de vocabulaire liées aux consignes qui sont elles-mêmes en anglais. Le pédagogue ne donne pas seulement du vocabulaire, il peut y avoir des aides grammaticales pour des expressions (Annexe 4).

« Leur donner des modèles d'expression. Ça ça m'intéresse depuis que je fais de la DNL, on s'aperçoit qu'on peut beaucoup les aider en leur donnant des modèles de types de phrases pour chaque sujet. Un sujet en géographie, leur donner juste des débuts de phrase en disant oui mais les contraintes, ..., oui mais ce sont des contraintes car ... Oui mais ce sont des ... enfin, des choses qui sont des débuts de phrases, euh, comment dire ... Des formulations qui sont de l'ordre du causal, de l'ordre de l'enchaînement logique, des formulations qui sont de l'ordre de la nuance, c'est les aider à réfléchir. [...] » (Annexe 7, L. 55).

Ces expressions, qui sont écrites en anglais et non traduites, participent à la méso-alternance : dans le contexte de la séance qui se déroule en français comme nous l'avons déjà vu plus haut, cette fiche d'activité des élèves correspond à une alternance codique. Celle-ci est inscrite par avance sur le papier : elle est prévue en amont.

Selon la langue principale du cours, nous pouvons déterminer si le rituel de début de cours peut être pris en compte dans l'alternance. En effet, l'entrée en classe est, par exemple, dans la séance 2 une forme de méso-alternance : c'est un rituel prévu par le pédagogue et la suite du cours est en français.

1.	P	<i>Good afternoon everybody ! Hey boys ! Shhhhhhh. I said everybody but I think that there is not everybody. Who ...</i>
2.	E	Gabin.
3.	P	Gabin. Où est-ce qu'il est ?
4.	E	Il est malade.
5.	P	Il est malade ? Euh ... Nous avons souvent des visiteurs le vendredi après-midi. Nous avons une visiteuse là, Mme B., <i>Mrs B.</i> Voilà. Donc il y a une petite caméra peut-être qui va vous regarder un petit peu. C'est pour mettre sur Youtube Bangladesh. Alors. Euh ... Un, deux, trois. Un,

	deux, trois. Un, deux, trois. Un, deux, trois, vous vous arrangez. Allez, vous allez avoir le droit de vous mettre à quatre ou à deux, comme vous voulez. Vous allez sortir les feuilles que vous avez de la semaine dernière sur les <i>crusades</i> . Et attention, pour la première fois vous allez faire un travail qui va nous servir pour vendredi prochain. Je distribue la feuille et ...
--	---

(Annexe 3, L.1-5).

Nous avons relevé d'autres occurrences de méso-alternance faites par le professeur. Un moment d'alternance est ambigu :

« Voilà, William le Conquérant, vous le connaissez aussi. Hein ? *William the Conqueror*, William le Conquérant. Rappelons aussi que à la limite, si on traduisait tout, qu'est-ce que devrait dire à la fin de William ? » (Annexe 1, L. 27)

Ici, nous nous sommes interrogés sur la prévision de la traduction du nom de Guillaume le Conquérant. Nous retenons ce passage parce qu'il nous semble difficile de le considérer comme n'appartenant pas à cette forme d'alternance. En effet, nous pouvons penser que l'enseignant avait prévu d'utiliser l'anglais pour évoquer un personnage historique qui est partagé dans l'Histoire de l'Angleterre et de la France.

Nous avons relevé aussi un instant où le pédagogue réexplique à la classe entière ce qu'il a déjà dit à certains élèves : « Je disais à certains d'entre-vous la semaine dernière, hein, les Francs, on porte le nom de France. » (Annexe 1, L. 93). Cette intervention peut être difficile à classer dans la méso-alternance, or, comme il y a eu un précédent la semaine d'avant, nous pouvons penser que le professeur avait décidé de faire cette intervention en classe entière.

Pendant son cours, le professeur s'arrête dans ses explications : « En tout cas ceux-là sont des musulmans, on les reconnaît grâce à leur arme qui est spécifique. [Pause.] *Here how do I know that it's a crusador ?* » (Annexe 1, L.159). La pause semble être un moment de réflexion. Il nous semble qu'il prend le temps de réfléchir à la langue qu'il va employer. Il semble choisir ici de retourner à la langue principale de son cours, l'anglais.

La méso-alternance est aussi présente dans le diaporama prévu par le professeur. Il lit une définition projetée au tableau : « *Military expeditions during the Middle Ages.* » (Annexe 1, L. 177). La présence de cette définition entre bien entendu dans notre étude. Nous pouvons

nous poser la question de la prévision de la lecture par le professeur. Si le professeur a fait le choix, au préalable, de la lire, nous sommes dans un renforcement de la notion de méso-alternance.

4.2.3. Un usage conscientisé de la micro-alternance

Après avoir analysé les deux formes d'alternance codique peu présentes au sein d'un cours de DNL, nous nous intéressons à la micro-alternance. Les occurrences de micro-alternance sont plus nombreuses par son aspect ponctuel et non programmé.

La micro-alternance est présente dès le début du cours de la séance 1 : « vous ne voulez pas vous rapprocher un petit peu là ». (Annexe 1, L.5). Le professeur fait la remarque à ses élèves en français, c'est une réaction spontanée, l'enseignant ne pouvait pas prévoir que ses élèves s'installent comme ils l'ont fait. Il leur demande ainsi de se déplacer afin d'occuper les sièges plus proches du tableau. Ce n'est pas la seule réaction spontanée du pédagogue pendant son cours : « Oulah, Enora, il faut que ... Inès là-bas t'entende. » (Annexe 1, L. 9), « Parle bien fort. En plus ça va faire du bruit la machine. » (Annexe 1, L. 128). Dans la première situation, il demande à l'élève de parler plus fort pour que sa camarade située à l'autre extrémité de la salle de classe puisse l'entendre ; dans la seconde, il prévient l'élève que le vidéo-projecteur peut couvrir sa voix. Dans ces deux interventions, le professeur réagit au niveau de la voix de ses élèves, elles sont imprévues : on ne peut pas connaître à l'avance le volume de la réponse, même si on peut la prévoir pour certains élèves qui ont tendance à parler bas.

Le professeur réagit aussi pendant les lectures de textes :

« *Yes, earliest, les premiers.* » (Annexe 1, L.7),

16	E	<i>Richared Lionheart</i> [mal prononcé] ...
17	P	<i>Richard Lionheart.</i>

(Annexe 3, L. 16-17),

« *Yes, so, we say Saladin, you're right. But in English it's Saladin.* » (Annexe 3, L. 19),

20	E	<i>In 1192 : nobody knows what they said to each other, we just know the results : Richard accepted to stop besia...</i>
21	P	<i>Besieging, yes.</i>

22	E	Besieging Jerusalem and in return Saladin let the Christian pilgrims enter Holy City.
----	---	---

(Annexe 3, L. 20-22).

L'enseignant intervient ici afin de corriger la prononciation de certains mots ; dans les séances 1 et 2, il donne même un mot à un élève qui bute afin de l'aider. Dans la séance 3, le professeur revient sur la prononciation de mots déjà vus auparavant, et sur un point de vocabulaire qui sert à illustrer la différence entre le français et l'anglais : « Alors je rappelle hein, c'est pas Saladin mais c'est *Saladin*, et *compromise*, hein c'est un mot que vous serez amenés à utiliser, *a compromise* ou *to compromise*, le verbe n'existe pas en Français, mais *compromise* se dit en anglais, hein, faire un compromis. *Saladin*. Je rappelle le chevalier se dit comme la nuit, *knight*, c'est la même chose hein. » (Annexe 5, L. 92).

Le pédagogue ne se contente pas uniquement d'alterner les langues afin de corriger la prononciation, il s'en sert aussi pour faire des points de grammaire et d'orthographe. « Alors pas tout à fait c'est *participated in the ...* D'accord. *In the Third crusade*. » (Annexe 1, L. 121). Ici, même si c'est une reprise par rapport à la lecture de l'élève, on peut y déceler le point de grammaire : si l'élève fait l'erreur à la lecture, on peut penser qu'elle est aussi présente dans son esprit. « J'en profite pour rappeler là, il y a une différence d'orthographe en anglais. Ne vous faites pas avoir en anglais, les adjectifs comme « européen » ici, ont une majuscule en anglais, et pas en français, hein, d'accord ? *The European catholics, or Christian civilisations*. Hein faites donc attention. Il y a une différence orthographique qui est donc importante. » (Annexe 1, L. 178), « Attention à cette petite euh ... qu'est pas toujours facile pour nous en Français, entre *for* et *to* pour dire “ pour ”. Hein, *I come here to do something pas for*. » (Annexe 5, L. 109). Ces points ne sont pas prévus à l'avance, ils sont une réaction à des intervention des élèves.

L'enseignant de DNL manie l'alternance par la traduction de termes, en particulier pendant la deuxième séance : « *Richard Lionheart* » (Annexe 3, L. 13), « Richard Cœur de Lion » - « *Richard Lionheart* » (Annexe 3, L. 23). L'alternance dépasse la simple traduction. Il s'agit bein souvent de reformulations, qui permettent au pédagogue d'aller à l'essentiel sans s'attarder sur la traduction (Annexe 7, L.37). On peut supposer que l'enseignant a réfléchi en amont aux éléments nécessitant d'être traduits ou expliqués en détail, mais aucun n'élément nous permet d'affirmer qu'il s'agit de meso-alternance. Ces occurrences correspondent donc

davantage à la microalternance.

L'enseignant use aussi de l'alternance pour relancer la discussion avec ses élèves. « *Yes became king, or conquered Britain. Or what else ? Who makes another sentence ? He became king of England, or he ... won and conquered, and invaded. Or you can say that he invaded.* Dès qu'il y a un mot que vous comprenez pas, vous faites un petit signe hein. Hein, qu'est-ce que j'ai dit ? Euh ... *Invaded Britain.* Euh, Tristan tu continues. » (Annexe 1, L. 35). Une fois encore, ce changement de langue est spontané, en lien avec les réactions des élèves.

De plus, l'alternance codique est utilisée pour montrer la ressemblance entre les langues anglaise et française. « *England. And where this little word came from ? Angles, ok ? Land of the Angles, Angland, ok ? Angle and Saxons, Anglo-Saxon land, the land of the Angles, England, ok ?* Ça marche aussi en français, Angleterre, la terre des Angles. » (Annexe 1, L. 56). Nous pouvons penser que cette remarque est imprévue comme elle est liée à l'explication donnée en anglais et qu'elle s'inscrit dans le déroulé du cours.

Le pédagogue peut, sur une intervention au cours de la séance, alterner plusieurs fois comme dans les interventions suivantes :

« On pourrait presque faire euh, des ... des comment, des additions : on pourrait faire *England plus Wales, plus Scotland, plus Ulster égal UK.* Et ça je mets, *Great Britain.* D'accord ? *Northern Ireland.* » (Annexe 1, L. 69),

« *Yes but more generally [...]* troisième paragraphe. » (Annexe 1, L. 111).

Dans la première, il n'y a que le nom des pays qui est en anglais tandis que la phrase est en français. Pour la seconde, l'enseignant alterne en réaction à une remarque d'élève qui n'a pas compris. Dans les deux cas, le professeur a privilégié la fluidité de son discours : ce n'est pas qu'il ne veut pas utiliser les noms en français, mais c'est peut-être une manière de montrer qu'on peut être cohérent sans pour autant faire que du français ou que de l'anglais.

« Et puis je passe du français à l'anglais, je fais ça exprès, tout le temps, parce que, parce que moi tout d'abord ça m'arrange, dès que je ne trouve pas des mots, etc. donc je ne vais pas passer mon temps à " ah mince, comment ça se dit en anglais ? " et puis les élèves s'en fichent aussi. Donc c'est nous qui nous mettons des barrières » (Annexe 7, L. 36).

L'enseignant ne se focalise pas sur une seule langue, il ne se prive pas d'utiliser le français pour poser des questions qui ne sont pas directement liées à son propos mais qui entrent néanmoins dans une remobilisation des savoirs historiques des élèves. On peut noter plusieurs occurrences de micro-alternance dans la première séance :

73	P	Ah d'accord. Ok. Euh. D'accord ? <i>England, Great Brittany, United Kingdom. It's ok ? And this is Ireland. Ireland, it's not in Great Brittany Ireland and it's not in the UK, in the United Kingdom.</i> Alors, quand les Anglais et les Saxons sont arrivés. Est-ce que nous on a un équivalent ... Alors ça c'est Angleterre, le nom est gardé de cette période-là, des premiers siècles, hein. <i>Early centuries of Middle Ages.</i> Et nous, notre pays, la France, ça date de ?
74	E	Les Gaulois.
75	P	Les Gaulois ? Non on ne s'appelle pas la Gaule nous !
76	E	Les Francs.
77	P	C'est lié aux Francs. Les Francs c'est quelle époque ?
78	E	1600.
79	P	1600 ?
80	E	1670.
81	P	Non. Justement, c'est la même époque que les Anglais. Hein, regardez. <i>Quatre-sixième century. Fourth to sixth centuries. Angles and Saxons. And in France, with Clovis, it is the same time, the same period. Ok ? So France has its name because of that period. England has its name because of that period. Euh. Spain, no, Hispania is a Roman term. Portugal, Portugalo, no. For example, Milan, do you know the name of the original Milan ?</i>

(Annexe 1, L.73-81).

« *It's Lombardy, hein les Lombards. It's a people of that period too.* » (Annexe 1, L. 83). Le professeur part de connaissances vues en cours pour ensuite étendre la réflexion aux autres régions ou pays européens. « *A Norman kingdom.* Alors c'est pour ça que c'est intéressant pour nous de manière générale de faire de l'histoire anglaise, hein. Parce qu'on voit à quel point c'est notre histoire aussi. » (Annexe 1, L. 89). On peut justifier cette intervention pour connecter les différentes histoires nationales des pays vus. Par ses alternances codiques,

le pédagogue refait un point sur les différents peuples germaniques qui ont conquis l'Europe Occidentale au Ve siècle.

Le professeur montre aussi qu'il est capable de manier l'actualité :

144	P	<i>Oh no. No. Later.</i> Euh, on est le combien ? On est le 20 janvier.
145	E	Oui on est le 20.
146	E	20 ou 21 ?
147	P	21 ?
148	E	Non non on est le 20 aujourd'hui.
159	P	On est le 20. <i>So it's the 21th of January, I think ?</i>
150	E	<i>21th, I can't remember.</i>
151	P	C'est le 20 ?
152	E	20 ou 21 je ne sais plus.
153	P	On devrait le savoir. Le 20 ou le 21. Juste une petite remarque alors, je crois que c'est le 21 janvier. Nantes est la seule ville où il y a encore, la seule grande ville en France où il y a encore une statue de Louis XVI. Il y en a deux ou trois dans des petites villes, à Nantes, il y en a une grande. Les Nantais disent encore la place Louis XVI, à côté de la cathédrale, là, avec la colonne, pour une histoire un peu compliquée. Je ne vais pas prendre le temps ... Et donc si vous passez ... vous verrez ... On a pas mal de royalistes dans la région, notamment en Vendée, et on peut voir des gens venir mettre des gerbes de fleurs en bas de la colonne.

(Annexe 1, L.144-153).

Dans cette intervention qui n'était pas envisagée par l'enseignant avant la séance, celui-ci fait un point sur un fait historique français. Il est difficile de savoir avec certitude qu'il n'a pas prévu d'évoquer ces faits dans une langue ou dans l'autre. Sans preuve que ces choix de langue soient prédéfinis, on estime qu'il s'agit de micro-alternance.

L'alternance est utilisée pour corriger, replacer les élèves dans l'activité. Elle sert aussi le professeur à se situer dans l'avancée de son cours. Par exemple, l'enseignant se rend compte que l'élève n'est pas au bon paragraphe et passe au français pour le corriger : « Ohlala non. On est dans le deuxième paragraphe. Au milieu du deuxième paragraphe, excuse-moi. » (Annexe 1, L. 85). La correction peut aussi survenir pour une réponse fournie par un élève :

« T'as pas de chance, c'est les autres. Hein, ça ce sont les musulmans qui assiègent. »
(Annexe 1, L. 159),

« Ah oui on avait fini. Excuse-moi, on avait en fait fini le deuxième paragraphe. Euh troisième paragraphe, Marius. » (Annexe 1, L. 97),

« Tu veux bien finir ce paragraphe » (Annexe 1, L. 107),

« *The Crusades, yes. In the crusades, yes. Continue.* » (Annexe 1, L. 115),

« Tu finis Tristan. » (Annexe 1, L. 117).

Dans chacune de ces occurrences, l'enseignant réagit à ce qui vient d'être dit. Toutes ces interventions sont donc spontanées.

Il se sert parfois de l'alternance pour recréer du lien entre les différents cours : le mot *crusades* est utilisé dans la phrase en français (Annexe 3, L. 5), c'est un rappel de la séance précédente. Le professeur de DNL donne le titre du document à lire « Make your own dialogue » (Annexe 3, L. 13), il situe alors l'activité de lecture pour tous ses élèves. Il utilise aussi les deux noms anglais des protagonistes qui servent à réaliser le dialogue (Annexe 3, L. 23). Certaines transitions entre les activités sont effectuées en anglais : « Everybody's okay ? » (Annexe 5, L.26) pour remobiliser les élèves dans leur passage à l'oral.

Dans la séance 1, on peut voir que le professeur a recours à l'alternance codique pour répondre aux attentes d'élèves, quand ceux-ci lui posent une question ou font une remarque : « En tout cas ceux-là sont des musulmans, on les reconnaît grâce à leur arme qui est spécifique. [Pause.] *Here how do I know that it's a crusador ?* » (Annexe 1, L. 160). Pour cette intervention liée à un document, un élève semble avoir mal compris comment son enseignant reconnaissait les différents protagonistes sur le document iconographique. Le pédagogue réagit aussi à une question d'élèves voulant savoir où écrire une définition : « Vous avez la place de l'écrire là par exemple, hein vous avez la place, juste pour écrire les mots importants là. *Crusades.* » (Annexe 1, L. 179), cette réaction en français permet de donner l'information une fois plutôt que de la donner une fois en anglais puis de la redonner en français si certains élèves n'ont pas compris, le pédagogue réduit ainsi l'opacité.

Dans l'annexe 1, ce passage montre bien que le français sert à réprimander les élèves peu attentifs mais aussi à rappeler la consigne :

177	P	<i>Yes they were friends because they were together in the fight against Muslims. Ok ? So you can add it, which crusade it was ? It was the first crusade. It was the first crusade.</i> Alors, je vous ai donné des feuilles, non ? Hop.
178	E	Le professeur distribue des feuilles.
179	P	Euh, à côté du plan, vous avez la place de recopier juste, s'il vous plaît, la définition, <i>What are the crusades. Military expeditions during the Middle Ages.</i> Vous avez la place de l'écrire là par exemple, hein vous avez la place, juste pour écrire les mots importants là. <i>Crusades.</i>

(Annexe 1, L.177-179).

L'enseignant justifie ses actions pendant le cours grâce à l'usage de la langue française :

187	P	<i>Yes, well done, well done.</i> Je vous inonde de feuilles un petit peu volontairement parce que j'ai pas eu le temps de mettre dans l'ordre que je voulais. Petit exercice d'application, on a appris la semaine dernière à décrire un ... un territoire, à décrire une carte, pardon.
188	E	Monsieur, on n'en a pas eu.
189	P	Oui. J'arrive, j'arrive.

(Annexe 1, L.187-189)

Le professeur glisse, de temps en temps, dans son discours des expressions anglaises, par exemple : « Thank you very much indeed » (Annexe 3, L. 25) qui conclut une plaisanterie faite aux élèves en français ; ou encore « Thank you » (Annexe 5, L. 26) qui peut revenir régulièrement selon la séance ; ou encore « For the last time also » (Annexe 5, L. 121) qui est une théâtralisation de la performance d'élèves. La plupart des changements de langue sont donc instinctifs, en réaction à la situation dans la classe.

Pendant l'entretien d'autoconfrontation avec l'enseignant, celui-ci nous a confirmé le fait qu'il avait conscience des moments d'alternance durant ses séances : « Et puis je passe du français à l'anglais, je fais ça exprès, tout le temps, parce que, parce que moi tout d'abord ça m'arrange, dès que je ne trouve pas des mots, etc. donc je ne vais pas passer mon temps à " ah mince, comment ça se dit en anglais ? " et puis les élèves s'en fichent aussi. Donc c'est nous qui nous mettons des barrières » (Annexe 7, L. 36). Cette alternance, au sein du discours du professeur, devient presque une démonstration pour les élèves : ils peuvent écrire un texte avec

les deux langues si une notion leur échappe. Ceci est confirmé par l'enseignant lui-même : « faire rédiger un texte en anglais où ça pose vraiment un moment un problème, il y aura des phrases en français bah oui et pourquoi ? Pourquoi pas ? Enfin, pour moi c'est vraiment pas un problème du tout : il y aura un texte où il y aura une partie en français, oui et alors, de toute façon, c'est pas, c'est pas grave, il y aura avant tout une partie en anglais quoi, donc euh voilà. » (Annexe 7, L. 36).

L'alternance codique est très présente dans les séances observées de ce professeur en particulier. Comme nous nous y attendions de par leurs statuts, la macro-alternance et la méso-alternance sont moins visibles au sein des séances. La micro-alternance est la forme la plus fréquente et la plus facilement observable pendant la séance. Nous avons pour objectif de réfléchir à son utilisation consciente. A partir des observations des séances de cet enseignant, nous pouvons établir qu'il a conscience de pouvoir utiliser l'alternance codique. Néanmoins, la forme d'alternance la plus courante reste la micro-alternance, un changement de langue spontané.

4.3. L'alternance codique dans les gestes professionnels : plus qu'un étayage

Analysons désormais les occurrences dans le cadre du multi-agenda de D. Bucheton et Y. Soulé (Bucheton & Soulé, 2009). Notre représentation initiale était que l'alternance codique serait avant tout un geste professionnel privilégié pour l'étayage. Nous allons donc nous intéresser d'abord aux alternances de langues employées dans ce but, avant d'étudier les changements de langue dans des buts de tissage, atmosphère ou pilotage.

4.3.1. L'alternance codique comme étayage

Il semble logique que l'enseignant puisse choisir de passer d'une langue à une autre pour aider les élèves dans la réalisation de leur tâche ou dans la compréhension du cours. L'alternance codique nous semble être un outil efficace dans ce contexte, en particulier lorsque la langue principale choisie par le professeur pour son cours est l'anglais ; ce qui n'est le cas

que dans la première séance que nous ayons observée. Il peut alors passer en français de temps en temps pour expliciter un élément. Un premier classement des occurrences nous a montré que les occurrences de changements de langues ayant pour objectif l'étayage sont nombreuses. Néanmoins, les formes d'étayages sont variées et donc les usages de l'alternance des langues dans ce but le sont aussi. Nous allons donc suivre la typologie de J. Bruner (Bruner, 1991, p. 277-279) pour nous guider dans notre analyse de ces premières occurrences.

4.3.1.1. L' enrôlement

La première des formes d'étayages selon Bruner est l' enrôlement. Nous n' avons relevé que deux exemples d' alternance cherchant à susciter l' intérêt des élèves pour la tâche. Cette rareté des occurrences ne signifie pas que le professeur n' utilise pas le changement de langue pour enrôler les élèves dans la tâche. En effet, l' enrôlement est finalement assez rare dans les trois séances observées. Ceci peut s' expliquer par le fait que les élèves présents dans la classe ont choisi de faire leurs séances d' AP en Histoire-Géographie en anglais et ils sont donc motivés par les activités qui leur sont proposées dans ce cours.

Au milieu de la première séance, l' enseignant cherche à montrer l' intérêt de la séquence en cours sur l' histoire médiévale de l' Angleterre. Il dit : « Alors c' est pour ça que c' est intéressant pour nous de manière générale de faire de l' histoire anglaise, hein. Parce qu' on voit à quel point c' est notre histoire aussi. » (Annexe 1, L.89). Il met en avant le lien entre l' histoire des deux pays, donne du sens à l' activité qui est d' étudier l' histoire anglaise. Il fait donc du tissage pour enrôler les élèves dans la tâche. Cet enrôlement est peut-être superflu puisque la classe semble déjà bien attentive, mais ils abordent là des éléments complexes : l' Angleterre devient un royaume normand et non plus anglais. On peut supposer que l' enseignant a peur de perdre ses élèves dans ses explications. Il dit d' ailleurs lui-même plus tard : « Alors c' est difficile là. » (Annexe 1, L. 111).

Il repasse à nouveau au français dans un but d' enrôlement dans la deuxième séance. Il lance une nouvelle activité : les élèves doivent imaginer le dialogue entre Saladin et Richard Cœur de Lion lorsqu' ils se sont rencontrés. Brièvement, l' enseignant cherche à attiser l' intérêt des élèves, après avoir interrompu la lecture du texte : « Attention ! Il y a, c' est une inconnue dans notre histoire » (Annexe 3, L.23). Il accentue volontairement le mystère qu' il y a autour de cet événement historique, pour motiver les élèves, les intéresser. Le « attention » et le point

d'exclamation vont également dans ce sens. Un fois encore, l'enrôlement semble nécessaire du fait de la complexité de la tâche ; il le reconnaît : « L'exercice que je vous demande n'est pas facile. » (Annexe 3, L.23).

Dans ces deux cas, le professeur parle en anglais juste avant (Annexe 1, L.89), ou dans son intervention précédente (Annexe 3, L.21). Le changement vers le français est spontané. Il s'explique de multiples façons. D'une part, l'enseignant observé favorise consciemment les alternances codiques et ne s'interdit surtout pas de parler français. Il explique que :

« La DNL en Histoire, l'Histoire en anglais : c'est de l'Histoire ; enfin ou la Géographie en anglais, c'est de la Géographie. C'est pas de l'anglais en Histoire et de l'anglais en Géographie. [...] Donc avant tout, il faut faire de l'Histoire et avant tout il faut faire de la Géographie » (Annexe 7, L.29).

Il ajoute qu'il « faut remettre l'anglais à sa place » (Annexe7, L.31). Ainsi, dans ces deux occurrences d'enrôlement, il n'y a pas nécessairement d'enjeu cognitif pour les élèves. Il explique simplement l'intérêt de ce qu'ils font. L'enseignant considère donc que les élèves n'ont pas besoin d'entendre ces informations en anglais. Il est difficile néanmoins de savoir s'il choisit réellement à ces moments du cours de parler en français parce qu'il fait de l'enrôlement ou s'il le fait très spontanément. L'enrôlement peut être un objectif de l'alternance codique cher le professeur, qu'il en soit conscient ou non.

4.3.1.2. La réduction des degrés de liberté

Le deuxième type d'étayage chez J. Bruner est la réduction des degrés de liberté. Les occurrences dans cette catégorie sont nombreuses dans les deux premières séances. Notons qu'il n'y a pas de changement de langue dans ce but dans la troisième séance, où les élèves ont déjà réalisé l'essentiel de leur tâche, il ne leur reste qu'à jouer leur scénette devant la classe. On peut donc supposer qu'il n'y avait plus besoin de réduction des degrés de liberté. Dans les deux autres séances, on remarque différentes formes de réductions des degrés de liberté, que nous allons essayer de caractériser.

Une première façon de réduire les degrés de liberté des élèves grâce à l'alternance est la traduction. L'enseignant l'utilise à plusieurs reprises. Dans le premier cours, il traduit par

exemple « *earliest* » (Annexe 1, L.7) pour faciliter la compréhension du texte lu par un élève. A nouveau, il traduit « *Lombardy* » dans son propos sur l'origine des noms des pays européens : « *It's Lombardy, hein les Lombards.* » (Annexe 1, L.83). Dans le second cours, il facilite également la compréhension du texte : « *Richard Lionheart, Richard Cœur de Lion ... Je lis le ...* » (Annexe 3, L.13), et : « “ *enter the Holy City* ”. *Holy City, on peut dire à nouveau Jérusalem* » (Annexe 3, L.25). De la même façon, lorsqu'il lit les mots de vocabulaires en bas de la feuille, il en traduit certains : « pour dire “ *although, though* ”, malgré » (Annexe 3, L.25). On retrouve ces traductions de termes difficiles dans les fiches d'activité (Annexe 4, 6). Bien souvent dans ces fiches, le professeur traduit les mots qui peuvent poser problème juste après, entre parenthèse et en italique). Par exemple, il traduit « *backcone* » : « (*colonne vertébrale, épine dorsale*) » dans la fiche d'activité « *California drought : State Water Project will deliver no water this summer* » (Annexe 6). L'enseignant est tout à fait conscient d'avoir cet outil d'alternance de langue pour aider les élèves à comprendre certains termes. Dans l'entretien d'autoconfrontation il développe en particulier son point de vue sur les notes de vocabulaire dans les fiches d'activité :

« C'est un vrai travail [...] qui est à faire encore plus systématiquement en DNL par rapport à d'habitude. D'habitude, on essaie de repérer à l'avance, d'anticiper sur quels mots est-ce qu'ils vont buter, donc ce n'est pas la peine d'attendre qu'ils butent, [...] faut mettre le texte en français, traduire les mots, même au BAC, hein. On peut mettre, soit savoir qu'à ce moment-là, on les traduira, on les expliquera en français soit la traduction est déjà là, l'explication en français ou la traduction. [...] C'est mieux de, pour gagner du temps [...], souvent d'avoir la petite liste de vocabulaire déjà traduite, euh voilà. [...] C'est pas simplement alors “ le petit 1 ” ou souligner quoi, euh. Moi je ne sais pas pourquoi je n'ai pas ce réflexe-là et en fait c'est super nécessaire parce qu'autrement les élèves, un mot qu'ils ne comprennent pas :

“ - Monsieur, ça veut dire quoi ?

- Mais non mais c'est...

- Ah oui, c'est écrit en bas ”

Donc faut souligner, faut le noter [...]. Mais je me suis aperçu de ça, moi je n'ai pas toujours le réflexe, je traduis un mot mais je n'ai pas indiqué dans le texte ce que j'avais traduit. Alors, moi, ce que je préfère faire souvent, [...] c'est de mettre la traduction tout de suite après dans le, dans le texte en anglais. C'est pas la peine, pourquoi, pourquoi aller le chercher en bas ? Pff. Cette convention... ». (Annexe 7, L.37).

La traduction des termes difficiles semble incontournable en classe de DNL. Cet étayage implique nécessairement une alternance codique, souvent de l'anglais vers le français. Dans les exemples précédents, c'est le professeur qui traduit spontanément. D'autres exemples nous montrent que l'enseignant peut aussi demander aux élèves de traduire eux-mêmes certains termes. On le voit dans le premier cours avec « *William the first* » (Annexe 1) :

25.	P	<i>Yes, William the First. Do you know how we call it ? How we call him ? Gabin ? Do you know how we call him in French, William I ? You know him, but not name as William the first. What did he do ? He conquered ...</i>
26.	E	William le Conquérant !
27.	P	Voilà, William le Conquérant, vous le connaissez aussi. Hein ? <i>William the Conqueror</i> , William le Conquérant. Rappelons aussi que à la limite, si on traduisait tout, qu'est-ce que devrait dire à la fin de William ?
28.	E	[inaudible]
29.	P	Guillaume, hein ? Guillaume c'est William, hein. Guillaume, c'est William, c'est le même prénom. Voilà. Et vous connaissez peut-être le diminutif en anglais de William.
30.	E	Will.

(Annexe 1, L.25-30).

L'enseignant veut que les élèves fassent correspondre dans leur tête le nom de Guillaume le Conquérant, qu'ils connaissent, avec ce qu'ils sont en train d'étudier en anglais. Il ne leur traduit pas directement le nom, il les laisse faire eux-mêmes ce cheminement en leur donnant des indices : « *He conquered* ». Ce sont donc les élèves qui traduisent. Ils le font à nouveau pour « *pilgrims* » : « Et "*Saladin let the Christian pilgrims*", qui veut retraduire *pilgrims* qu'on a vu la semaine dernière ? » (Annexe 3, L.23-24). Ce choix de traduction est à nouveau conscient, il l'explique dans l'autoconfrontation : « C'est parce que, ils, la plupart le savait, c'était un des mots qu'on a vu mais, euh, quand il y a des absents ça complique parce qu'on ne peut pas les abandonner les absents » (Annexe 7, L.36). Faire traduire aux élèves permet donc de s'assurer que tous les élèves sont au même niveau dans la compréhension des textes.

Néanmoins, la traduction ne sert pas seulement à aider les élèves à comprendre certains termes anglais, à parer à l'opacité liée à la langue étrangère, parfois la traduction se fait aussi du français vers l'anglais. Ainsi, dans la deuxième séance, le professeur parle principalement

en français. De petites alternances de langue vers l'anglais lui permettent d'insister en particulier sur les noms des personnages importants. Par exemple, il commence à expliquer : « c'est une inconnue dans notre histoire, Richard Cœur de Lion le Croisé, *Richard Lionheart, the Crusador ...* » (Annexe 3, L.23). Il donne ici son nom d'abord en français, avant de le traduire en anglais. Il continue ensuite en français mais utilise les noms anglais pour les principaux protagonistes : « l'opposition ça a été *between Richard Lionheart, côté crusadors, et Saladin.* » (Annexe 3, L.23). Il précise ensuite le nom de Saladin, en français, anglais et arabe. On voit donc bien que ces termes sont essentiels. Il les répète dans les deux langues pour que les élèves retiennent ces personnages historiques, dans les deux langues. Ils doivent ensuite pouvoir réemployer ces noms, en anglais, dans le cadre du cours, mais aussi en français pour leur culture générale. La traduction est donc une forme d'alternance de langue conscientisée par l'enseignant comme un outil qui peut aider à réduire les degrés de liberté des élèves et donc faciliter leur compréhension et leurs apprentissages.

L'alternance de langue comme réduction des degrés de liberté dépasse la simple traduction de mots complexes et/ou essentiels. Il arrive que ce vocabulaire ne soit pas traduit mais que l'alternance des langues souligne leur importance. Dans la première séance, l'enseignant passe du français à l'anglais au milieu d'un groupe nominal : « *Quatre-sixième century. Fourth to sixth centuries. Angles and Saxons. And in France, with Clovis, it is the same time, the same period. Ok ? So France has its name because of that period. England has its name because of that period.* » (Annexe 1, L.81). Le changement de langue en lui-même intervient car il lit ce qui est écrit sur la fiche d'activité, donc « *centuries* » et non pas « siècle ». Néanmoins, il profite d'être repassé à l'anglais pour résumer ce qu'il vient de dire sur les origines des noms « Angleterre » et « France ». Ainsi, les élèves entendent ces éléments dans les deux langues et peuvent éventuellement ensuite les réexpliquer eux-mêmes dans une langue ou dans l'autre.

Une deuxième occurrence dans la même séance montre que l'alternance codique peut servir à insister sur un terme particulier. Alors qu'il parlait en français dans son intervention précédente (Annexe 1, L.113), l'enseignant reprend en anglais après la lecture du texte par un élève : « *The Crusades, yes. In the crusades, yes. [Il écrit *The crusades* au tableau.] Continue.* » (Annexe 1, L.115). Le changement de langue ici est imposé par le texte, en anglais. Il sert aussi à répéter plusieurs fois et écrire un terme fondamental pour le cours. Le professeur s'assure

donc ici que tous les élèves écrivent correctement cette notion qui est au centre de leur propos pendant la séance. Il insiste d'ailleurs à nouveau sur cette notion : « T'as pas de chance, c'est les autres. Hein, ça ce sont les musulmans qui assiègent. Et eux, écrivez en même temps que moi, *the crusadors* [il écrit au tableau en même temps]. » (Annexe 1, L.159). Il s'agit toujours de réduction des degrés de liberté puisqu'il facilite la tâche de mémorisation des termes en les répétant et limite les possibilités d'orthographe des mots en les écrivant au tableau.

Les fiches d'activité montrent également une manière d'insister sur le vocabulaire anglais, grâce à l'alternance codique. Dans la fiche d'activité « *California in a state of shock ! Why ?????* », certains termes sont traduits entre parenthèse, d'autres en bas de la page. Cela met en évidence une hiérarchie dans ces mots. Le vocabulaire en bas de la page semble plus important. Il s'agit ici de vocabulaire qui doit pouvoir être réutilisé ensuite par les élèves dans leurs activités. L'enseignant a conscience de la difficulté que pose l'opacité. Ce vocabulaire doit donc les aider à s'exprimer, à l'écrit ou à l'oral, à propos du texte de la fiche d'activité. Le professeur a d'ailleurs conscience de pouvoir utiliser cette partie de la fiche d'activité pour donner aux élèves des pistes dans leur travail :

« On s'aperçoit qu'on peut beaucoup les aider en leur donnant des modèles de types de phrases pour chaque sujet. Un sujet en géographie, euh, leur donner juste des débuts de phrases disant " [...] Oui mais ce sont des contraintes car... ", [...] des formulations qui sont de l'ordre du causal, des formulations qui sont de l'ordre [...] d'enchaînement logique, des formulations qui sont de l'ordre de la nuance et tout ça, c'est les aider à réfléchir quoi, [...] à travers [ce] qui paraît juste de la grammaire [...]. Donc en fait en donnant des débuts de phrases, souvent, c'est quelque chose qui les aide énormément, quand on veut linéariser » (Annexe 7, L.55).

L'alternance codique permet donc d'insister sur certains termes essentiels au sein d'un cours, de les guider plus ou moins explicitement lorsqu'ils doivent lire, écrire ou parler en anglais.

Changer de langue sert donc à insister sur des termes ou des expressions que les élèves sont ensuite amenés à réemployer. Cela permet aussi d'insister dans l'explication de certains éléments qui doivent être compris par tous. On remarque alors que l'enseignant peut expliquer deux fois la même chose, dans deux langues différentes. Lors de la première séance, le

professeur fait un aparté sur les différents pays composant le Royaume Uni et la Grande Bretagne. Il commence en anglais (Annexe 1, L. 37-69), avant de résumer son propos en français : « On pourrait presque faire euh, des ... des comment, des additions : on pourrait faire *England* plus *Wales*, plus *Scotland*, plus *Ulster* égal UK. Et ça je mets, *Great Britain*. D'accord ? *Northern Ireland*. Bon. » (Annexe 1, l.69). Le squelette grammatical de cette phrase est en français, ce qui simplifie peut-être la compréhension pour les élèves, notamment du fait qu'il utilise le vocabulaire de l'équation mathématique. Employer de tels termes en anglais pourrait rajouter une opacité inutile. D'autre part, on peut supposer également que l'enseignant connaît mal ce vocabulaire et qu'il lui vient spontanément en français. Il a conscience de ses limites en anglais et sait que cela ne l'handicape pas dans l'enseignement de la DNL :

« Je passe du français à l'anglais. Je fais ça exprès, tout le temps, parce que, parce que moi tout d'abord ça m'arrange, dès que je ne trouve pas des mots, etc. donc je ne vais pas passer mon temps à " ah mince, comment ça se dit en anglais ? " ... Et puis les élèves s'en fichent aussi » (Annexe 7, L.36).

On remarque qu'il cherche un peu ses mots en français (« euh, des ... des comment, des additions »), le discours aurait pu être encore moins fluide en anglais. Le choix de la langue est donc peut être très spontané, et n'est peut-être pas opéré dans un but d'étayage. Néanmoins, si certains élèves n'avaient pas compris auparavant, ils peuvent le comprendre désormais, tout en retenant les noms anglais des pays.

Le changement de langue vers l'anglais peut aussi permettre d'insister sur l'essentiel, de reformuler une explication. Il reprend ainsi à nouveau l'organisation de la Grande Bretagne brièvement, en anglais : « D'accord ? *England, Great Brittany, United Kingdom. It's ok ? And this is Ireland. Ireland, it's not in Great Brittany Ireland and it's not in the UK, in the United Kingdom.* » (Annexe 1, L.73). La forme grammaticale est très simple, et réduit ainsi l'opacité. Le changement de langue permet néanmoins d'insister à nouveau sur une organisation que le professeur qualifie de « compliqué[e] » (Annexe 1, L.69).

Il semble que la difficulté de certains éléments pousse effectivement l'enseignant à employer l'alternance codique pour réduire les degrés de liberté, en expliquant dans une langue, puis l'autre. Le concept de vassalité est ainsi particulièrement complexe. Il est expliqué rapidement en anglais (Annexe 1, L.100-111), puis en français :

« *Yes but more generally. ... The king of england was a vassal of the king of France.*

Ok ? because he had possessions in France. Alors c'est difficile là. Normalement si vous êtes normaux, vous avez du mal là. Parce que le roi d'Angleterre qui a des terres en France qui appartiennent au roi d'Angleterre et a ce titre-là parce qu'il a des terres en France. Alors pourquoi c'est encore la France ? Parce que c'est ses terres, au roi d'Angleterre. C'est ça qui est franchement difficile à comprendre. [...]» (Annexe 1, L.111).

L'enseignant dit lui-même que « c'est difficile », « franchement difficile à comprendre », même en français. Or, en classe de DNL, « il faut faire de l'Histoire et avant tout il faut faire de la Géographie » (Annexe 7, l.29). Ce qui importe ici à l'enseignant c'est que les élèves comprennent un concept historique. Dans cette situation d'apprentissage, c'est ce savoir qui est au centre des préoccupations de l'enseignant. L'anglais ici est tout à fait secondaire. L'alternance codique permet donc d'expliquer un concept complexe et de dépasser l'opacité. Dans cette explication, l'anglais ne revient que lorsqu'il lit la légende : « *English possessions in France* », qu'il répète plusieurs fois. Il reformule ensuite brièvement en anglais, pour que les élèves qui ont compris puissent éventuellement retenir le vocabulaire : « gouvernés au quotidien par *the king of England, but he is under the sovereignty of the king of France* » (Annexe 1, L. 111).

Le changement de langue permet également à l'enseignant d'explicitier des éléments moins complexes pour les élèves. Dans la deuxième séance, il donne par exemple les consignes de l'activité en français :

« Vous devez ... L'exercice que je vous demande n'est pas facile. Je vous demande de rédiger, par trois, d'imaginer ce qu'on ne sait pas. Vous allez compléter l'Histoire. On sait qu'ils se sont rencontrés, vous avez compris dans l'introduction, ça s'est bien passé. "*Richard accepted to stop besieging Jerusalem*". Jérusalem qui était à ce moment-là aux mains de Saladin. » (Annexe 3, L. 23)

Ce choix est délibéré : « les consignes : pourquoi les dire en anglais ? Je sais pas à quoi ça servirait, sauf qu'ils entendent des mots de consigne en anglais, pff, voilà quoi ça c'est rien, justement ça on s'en fiche. » (Annexe 7, L.26). Il n'y a pas d'enjeu de savoir ici. Il faut simplement que les élèves comprennent bien la consigne. L'alternance codique lui permet ensuite d'explicitier le texte qu'il cite sans le traduire : « ça s'est bien passé », « Jérusalem était à ce moment-là aux mains de Saladin ». Ces explications facilitent la compréhension du texte

et de la tâche attendue, donc réduisent les degrés de liberté.

Une dernière forme d'alternance codique permet de réduire les degrés de liberté : dans la première séance, l'enseignant pose régulièrement des questions qui guident la compréhension des documents et l'avancée du cours. A plusieurs reprises, il passe alors du français à l'anglais pour interroger les élèves :

« Mais ils n'avaient pas besoin d'être nombreux. *Why ? Why you can have just a few people to give the name to your country ?* » (Annexe 1, L.93) ;

« *Had what ?* » (Annexe 1, L.101) ;

« Ok. *So who was a vassal of the king of France ? Because he had possessions in France ?* » (Annexe 1, L.109) ;

« *Roman, we will see, but what is for you a crusade ?* » (Annexe 1, L.124) ;

« Il y en a partout. ... [Il retourne vers l'image projetée au tableau.] *Who are they ? Lucy ? Can you tell us the title ?* » (Annexe 1, L.155) ;

« En tout cas ceux-là sont des musulmans, on les reconnaît grâce à leur arme qui est spécifique. [Pause.] *Here how do I know that it's a crusador ?* » (Annexe 1, L.159).

Toutes ces questions réduisent les degrés de liberté des élèves en les orientant vers les éléments qu'ils doivent expliquer. La tâche attendue par l'enseignant est que les élèves corrigent le texte à trou tout en justifiant les réponses puis qu'ils analysent les documents iconographiques. Ils sont ici amenés à commenter ces documents en anglais. Le professeur pose donc ses questions en anglais. On voit dans ces alternances le difficile équilibre entre les deux langues. Pour l'enseignant, il y a une tension entre faire faire de l'anglais aux élèves et ne pas les bloquer (ou se bloquer) en rendant l'anglais obligatoire. On sent dans l'autoconfrontation, un relatif problème de légitimité à parler anglais : « Parce que moi je ne pense pas avoir un accent euh parfait, donc euh, évidemment euh, c'est mieux quand c'est pas moi [qui parle] » (Annexe 7, L.33). L'enseignant réussit finalement à détourner ses propres faiblesses pour en faire des atouts en classe de DNL :

« Notre force à la limite je dirais c'est de ne pas être natifs pour les élèves, c'est pas

d'être natif ou pas être professeur d'anglais. D'après les échos que j'ai, [...] c'est encore plus vrai en collège, [...] les élèves, ils ont presque [...] un pair en face, quelqu'un non plus qu'est pas spécialiste d'anglais. Ils le savent, moi ils m'ont également en Histoire-Géo en plus [...] ils savent que je suis pas prof d'anglais [...]. L'erreur est également chez le prof quoi, elle est également possible, plausible, courante. » (Annexe 7, L.31).

Le but du cours de DNL n'est alors pas de parler un anglais parfait mais de parler anglais autant que possible et aussi bien que possible. Néanmoins, si l'enseignant n'est pas à suffisamment à l'aise avec l'anglais, il peut avoir beaucoup recours au français, au point que les élèves n'entendent que très peu d'anglais. Dans les séances observées d'ailleurs, les deux dernières se déroulent principalement en français. On sent donc bien dans les occurrences précédentes que l'anglais est un choix délibéré pour que les élèves soient amenés à parler anglais. Interroger les élèves en anglais réduit leurs degrés de liberté à la fois en guidant leur analyse des documents et en les contraignant à répondre en anglais. Une bonne partie des alternances codiques en étayage servent donc à réduire les degrés de liberté, à travers la traduction, l'insistance, l'explication ou le guidage.

4.3.1.3. Maintien de l'orientation

Les occurrences correspondant au maintien de l'orientation sont bien moins nombreuses que dans le cadre de la réduction des degrés de liberté. On peut une fois de plus supposer qu'il y avait moins besoin de maintien de l'orientation dans le cadre des séances observées, d'autant plus qu'il y a de fortes réductions de degrés de libertés qui empêchent les élèves de s'écarter de l'objectif. On relève dans le corpus un exemple d'alternance codique dans ce but, dans la première séance. Alors que sa dernière intervention était en français (Annexe 1, L.128), il encourage un élève à poursuivre sur sa lancée : « *For the Christ, yes. To which town ? Do you know the town ?* » (Annexe 1, L.130). Il lui indique ainsi qu'il est sur la bonne voie et lui demande de continuer dans sa définition de la croisade. Néanmoins, l'alternance codique ici semble plutôt spontanée. On peut d'ailleurs imaginer que si l'élève avait parlé suffisamment fort (Annexe 1, L.127), l'enseignant ne serait pas intervenu en français pour lui demander de parler plus fort (Annexe 1, L.128). L'alternance codique ici est un retour à la langue principale du cours, décidée en amont. Elle est aussi une suite logique à la réponse en anglais de l'élève, et elle sert également à enchaîner sur des questions de guidage : « *To which town ? Do you*

know the town ? ». Ces questions attendent une réponse en anglais, elles sont donc logiquement posées dans cette langue. Le choix de la langue ne semble pas dans ce cas-ci être un enjeu particulier d'étayage, mais plutôt un geste spontané. L'alternance codique sert « accidentellement » le maintien de l'orientation.

4.3.1.4. Signalisation des caractéristiques déterminantes

Les occurrences sont plus nombreuses pour la signalisation des caractéristiques déterminantes et nous permettent une analyse plus poussée. L'alternance codique semble souvent davantage nécessaire dans cet objectif d'étayage. Il s'agit souvent pour l'enseignant de reprendre la prononciation d'un mot lu par un élève. Alors l'anglais s'impose, et cet intervention oblige à changer de langue si l'intervention précédente était en français. Plusieurs exemples peuvent être cités dans le corpus :

117.	P	[...] Tu finis Tristan.
118.	E	<i>Under Richard the Lionheart</i> [mal prononcé].
119.	P	<i>Lionheart yes.</i>

(Annexe 1, L.117-119).

179.	P	Alors, euh, petit exercice de lecture en anglais. Misha est-ce que tu peux nous lire ... [bruit dans la classe]. Chhh oh oh. Misha.
180.	E	<i>Military expeditions during the Middle Age</i> [mal prononcé].
181.	P	<i>Middle Ages, yes.</i>

(Annexe 1, L.179-181).

15.	P	Oui, peut-être plus fort parce que t'as de la concurrence. [Bruit dans le couloir.]
16.	E	<i>Richared Lionheart</i> [mal prononcé] ...
17.	P	<i>Richard Lionheart.</i>
18.	E	<i>Richard Lionheart met Saladin</i> ...
19.	P	<i>Yes, so, we say Saladin, you're right. But in English it's Saladin.</i> [Geste de la tête.]

(Annexe 3, L.15-19).

142.	P	[...] En plus la plupart vous avez pris le temps de l'écrire, si on ne peut pas bien bien entendre, c'est un petit peu dommage, donc on va réécouter ces jeunes filles, vos camarades donc, ... prend davantage leur temps. Et je vais refaire ... [Il frappe de son crayon comme au théâtre.]
143.	E	<i>Once upon a time, a long age ago, during the besieging of Jerusalem, two generals were sighting. In a room, Saladin was looking outside, when a servant came in.</i>
144.	E	<i>Sir Saladin, Richard Lionheart is waiting behind the door.</i>
145.	E	<i>Lionheart, like the cheese ?</i>
146.	E	<i>Haha you're so funny !</i>
147.	E	<i>Let him in.</i>
148.	E	<i>Richard Lionheard arrived [mal prononcé].</i>
149.	P	<i>Arrived.</i>

(Annexe 5, L.142-149).

Ces reprises sont spontanées, elles corrigent immédiatement une mal-prononciation. On voit dans ces exemples qu'elles peuvent être très brèves, reprenant simplement le mot à corriger (Annexe 3, L.17 ; Annexe 5, L.149). Elles peuvent également comporter un petit encouragement, de façon à contrôler la frustration (« *yes* », Annexe 1, L.119 et 181). Elles peuvent être un peu plus longue pour expliquer l'erreur et non pas seulement démontrer l'écart entre la prononciation attendue et la prononciation de l'élève : « *Yes, so, we say Saladin, you're right. But in English it's Saladin.* » (Annexe 3, L.19). Ces alternances sont donc nécessaires. L'enseignant a conscience de devoir intervenir dans ce but, cela fait partie des compétences qu'il doit avoir : « il y a plein de choses qu'on ne peut pas laisser passer, il [faut qu'on puisse] entrer un minimum dans la langue, corriger un minimum la langue, connaître un minimum la langue [...] » (Annexe 7, L.33).

Cette signalisation des caractéristiques déterminantes par l'alternance de langue dépasse la simple correction de la prononciation cependant. Il faut aussi corriger la grammaire et l'orthographe : les élèves doivent à la fois pouvoir parler et écrire dans un anglais correct. Par exemple, dans le premier cours il reprend un élève :

120.	E	<i>They participated at the third crusade.</i>
121.	P	Alors pas tout à fait c'est <i>participated in the ...</i> D'accord. <i>In the third</i>

		<i>crusade.</i>
--	--	-----------------

(Annexe 1, L.120-121).

Le choix du français pour corriger cette erreur de grammaire semble délibéré. L'enseignant veut « remettre l'anglais à sa place » (Annexe 7, L.31) et faire avant tout de l'Histoire (Annexe 7, L.29). Il ne semble pas alors nécessaire de faire un point de grammaire en anglais. L'alternance codique est alors nécessaire pour pouvoir à la fois expliquer en français et donner des exemples en anglais. Cette alternance indispensable est également exemplifiée dans le même cours, où l'enseignant souligne les caractéristiques déterminantes d'une tâche future où les élèves devraient écrire « *European* » :

« J'en profite pour rappeler là, il y a une différence d'orthographe en anglais. Ne vous faites pas avoir en anglais, les adjectifs comme “ européen ” ici, ont une majuscule en anglais, et pas en français, hein, d'accord ? *The European Catholics, or Christian civilisations*. Hein faites donc attention. Il y a une différence orthographique qui est donc importante. » (Annexe 1, L.178).

Ce type d'alternance codique dans un but de signalisation des caractéristiques déterminantes comprend également tous les commentaires donnés par le professeur à la fin de chaque scénette pendant la troisième séance :

« Oui, hein, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, c'est-à-dire qu'on vous comprenait les deux, ok, il n'y a pas de problème. Vous n'avez pas forcément la même qualité d'accent mais on s'en fiche un petit peu. Alors je rappelle hein, c'est pas Saladin mais c'est *Saladin*, et *compromise*, hein c'est un mot que vous serez amenés à utiliser, *a compromise* ou *to compromise*, le verbe n'existe pas en français, mais *compromise* se dit en anglais, hein, faire un compromis. *Saladin*. Je rappelle le chevalier se dit comme la nuit, *knight*, c'est la même chose hein. *Jerusalem*. Euh donc, euh, voilà. Julien on a bien compris, hein. *I give you my sister*, euh, c'était, hein, c'était tonique. Donc prenez votre temps. » (Annexe 5, L.92).

« Là aussi, euh... Attention à cette petite euh ... qu'est pas toujours facile pour nous en français, entre *for* et *to* pour dire “ pour ”. Hein, *I come here to do something pas for*. Euh et puis, euh ... [Bruit.] On a bien tout compris. [Plus fort.] C'est bien d'avoir imaginé trois rôles parce que vous étiez trois aussi, euh. Comme ça tout le monde a participé. » (Annexe 5, L. 109).

A chaque fois, l'anglais sert à démontrer les erreurs commises. Le français permet d'expliquer, sans opacité, ces erreurs. En même temps, dans ces occurrences on remarque des tentatives de contrôle de la frustration qui viennent contrebalancer les nombreuses remarques négatives que l'enseignant fait aux groupes pour qu'ils ne se découragent pas : « On a bien tout compris. C'est bien d'avoir imaginé trois rôles [...] » (Annexe 7, L.109), par exemple. L'alternance codique apparaît donc comme une nécessité dans certains cas de signalisation des caractéristiques déterminantes.

4.3.1.5. Contrôle de la frustration

L'alternance codique sert également la cinquième fonction de l'étayage d'après J. Bruner, le contrôle de la frustration. Quelques occurrences peuvent être relevées dans le corpus pour étayer notre analyse. Elles ne semblent pas très nombreuses, néanmoins l'enseignant ne ressent peut-être pas le besoin d'y avoir beaucoup recours puisque les élèves sont volontaires pour aller dans ce cours et sont pour la plupart des élèves sans grandes difficultés. Dans le premier cours, il est très encourageant avec une élève qui n'identifie pas correctement les personnages sur une image projetée au tableau :

157.	P	<i>Besieging the tower, yes. So who are they ?</i>
158.	E	<i>Euh Muslims.</i>
159.	P	T'as pas de chance, c'est les autres. Hein, ça ce sont les musulmans qui assiègent. Et eux, écrivez en même temps que moi, <i>the crusadors</i> [il écrit au tableau en même temps]. Hum. Encore que peut-être que je me trompe en fait euh ... Je ne suis pas sûr ... En tout cas ceux-là sont des musulmans, on les reconnaît grâce à leur arme qui est spécifique. <i>Here how do I know that it's a crusador ?</i>

(Annexe 1, L.157-159)

Il lui dit qu'elle n'a pas de chance, ne remet donc pas en cause ses capacités ou son travail. Le français dans ce cas-ci peut être une marque de spontanéité ou une façon de ne pas ajouter à la frustration avec l'opacité de la langue étrangère. D'ailleurs il explique des éléments qui permettent d'identifier les musulmans en français.

Le choix du français comme langue principale du deuxième cours semble aussi être une

décision prise pour limiter la frustration des élèves. Le professeur a conscience que « c'est dur pour eux de linéariser de façon générale mais en anglais encore plus » (Annexe 7, L.55). Le fait qu'il explique les consignes en français permet qu'ils comprennent tous la tâche qu'ils doivent effectuer sans l'obstacle de la langue. Ils peuvent aussi librement parler en français pendant toute l'activité, tant qu'ils produisent un texte en anglais. On remarque qu'il maîtrise leur frustration en avance. Il répète à plusieurs reprises la difficulté de la tâche : « L'exercice que je vous demande n'est pas facile » (Annexe 3, L.23), « Attention, attention, je suis conscient que l'exercice c'est pas forcément facile » (Annexe 3, L.25). Ainsi les élèves savent que le travail est difficile et ne se décourage pas s'ils ont des difficultés. Une fois encore, ces remarques sont faites en français, parfois poussent à un changement de langue (Annexe 3, L.25) pour que tout le monde comprenne sans difficulté et ne soit pas frustré par ces remarques en plus de la difficulté de l'exercice. Le contrôle de la frustration semble donc plutôt préférable en français ce qui amène l'enseignant potentiellement changer la langue dans laquelle il parlait auparavant.

4.3.1.6. Démonstration

La dernière forme d'étayage définie par J. Bruner est la démonstration, c'est-à-dire la proposition de solutions modèles pour les tâches effectuées par les apprenants. On ne relève qu'une seule occurrence s'intégrant particulièrement dans cette catégorie. Néanmoins, d'autres démonstrations plus ponctuelles ont pu être mentionnées auparavant, notamment en lien avec la signalisation des caractéristiques déterminantes. En effet, souvent l'enseignant souligne l'écart entre la tâche attendue et la tâche effectuée en proposant un modèle (e.g. Annexe 1, L. 119 et 182). Une forme de démonstration est cependant particulièrement intéressante dans le premier cours :

« Alors c'est pour ça que c'est intéressant pour nous de manière générale de faire de l'histoire anglaise, hein. Parce qu'on voit à quel point c'est notre histoire aussi. Et là, alors quelqu'un peut l'expliquer, en anglais ou en français, en anglais si possible, *What does it mean Norman ? Where does this word come from ? Why are the people from Brittany, our Brittany, are they called Norman ?* » (Annexe 1, L.89).

L'alternance codique est ici directement liée à la nécessité de montrer l'exemple. On remarque que l'enseignant change de langue dès qu'il demande aux élèves de s'exprimer « en anglais si possible ». Il se reprend donc ensuite et pose ses questions en anglais. Il propose alors

également des modèles de structures que les élèves peuvent reprendre sous la forme affirmative pour leurs réponses. L'alternance codique en elle-même peut donc servir de démonstration.

L'alternance codique est donc bien utilisée comme étayage par un enseignant de DNL. Elle est utilisée, de façon différenciée, pour toutes les fonctions de l'étayage définies par J. Bruner. L'enseignant par ailleurs a conscience de pouvoir changer de langue pour fluidifier son discours. Il hiérarchise clairement les objectifs de la classe de DNL : faire de l'Histoire et de la Géographie avant tout, même s'il faut faire la plupart de certains cours en français, « remettre l'anglais à sa place » (Annexe 7, L.31). Il semble néanmoins que le changement de langue chez le professeur soit la plupart du temps très spontané, sans qu'il ait consciencisé l'objectif d'étayage qui découlait de l'alternance codique.

4.3.2. L'alternance codique comme tissage

Si l'alternance codique peut être un geste d'étayage, notre analyse nous montre également qu'elle peut remplir d'autres objectifs dans le multi-agenda de D. Bucheton et Y. Soulé. Elle peut ainsi servir au tissage. La plupart des occurrences dans cette catégorie ressortent de la première séance. En effet, la plupart du tissage est fait par l'enseignant en français. Or les deux autres cours se font majoritairement dans cette langue, les moments de tissages ne sont donc pas des moments d'alternance codique. Par exemple, au début de la séance trois, l'enseignant commence par faire le lien entre différentes périodes dans les séances de DNL : « C'est un peu la fin d'un cycle, parce que certains, certains nous quitterons la prochaine fois, d'autres nous rejoindrons ... euh ... voilà. » (Annexe 5, L.1). On peut imaginer que s'il avait décidé faire la majorité du cours en anglais, il serait passé à cette langue au moment d'aborder le sujet du jour. Il n'y a pas d'alternance ici puisque la plupart de ses interventions sont entièrement en français.

Le choix du français pour le tissage n'est toutefois pas systématique. Dans la première séance, majoritairement en anglais il fait le lien avec des éléments vus précédemment : « *You remember borders ? It's a word that we use a lot because borders are the limits of a territory and in History and in Geography of course we talk a lot about borders, about boundaries, about limits, about frontiers.* » (Annexe 1, L.37). Il ne change pas de langue pour ce tissage, sûrement

parce qu'il s'agit d'un élément déjà vu, et d'un objet de savoir. Les élèves doivent connaître déjà le concept de « *border* », frontière, en anglais.

Néanmoins, d'autres exemples de tissage nous montrent que l'enseignant utilise l'alternance codique pour donner du sens, créer du lien entre les savoirs.

« *England. And where this little word came from ? Angles, ok ? Land of the Angles, Angland, ok ? Angle and Saxons, Anglo-Saxon land, the land of the Angles, England, ok ? Ça marche aussi en français, Angleterre, la terre des Angles. So England. What is it ?* » (Annexe 1, L. 56).

Dans cette occurrence, le professeur fait le lien entre les noms français et anglais de l'Angleterre. Il fait déjà du tissage auparavant, en anglais, il fait un rappel sur les pays qui composent la Grande Bretagne. Ce sont des savoirs qui sont de l'ordre de la culture générale, mais qui sont néanmoins importants dans un cours de géographie en anglais. L'alternance avec le français est un aparté, un élément qui n'est pas essentiel pour les élèves. Cette remarque révèle un lien étymologique entre les deux termes et rend d'autant plus pertinente l'explication de l'origine du mot *England* pour des élèves francophones.

La même logique s'applique à l'allusion au rugby plus tard dans la même séance :

« *Yes. And ... ? You have the flag of the Great Britain because, all that, all this island is Great Britany. And if I add the Northern Ireland, I will have the UK. Ok ?* On pourrait presque faire euh, des ... des comment, des additions : on pourrait faire *England* plus *Wales*, plus *Scotland*, plus *Ulster* égal UK. Et ça je mets, *Great Britain*. D'accord ? *Northern Ireland*. Bon. C'est compliqué parce que ..., et c'est super intéressant parce que en rugby, et seulement en rugby, les Irlandais ont le droit de jouer tous ensemble d'accord. Alors qu'en football, par exemple, vous allez avoir une équipe d'Irlande du Nord et l'équipe d'Eire. » (Annexe 1, L.69).

Le professeur revient complètement au français après avoir utilisé plusieurs termes anglais ponctuellement dans son propos. Au même moment, il fait une réflexion sur la représentation des Etats britanniques au rugby. Il n'y a pas là d'objet de savoir, le lien fait avec un sport que les élèves peuvent apprécier rend plus intéressant pour eux ce moment du cours sur la Grande Bretagne. Le changement de langue vers le français, sans aucun mot en anglais dans la phrase, marque la hiérarchie entre les deux remarques que l'enseignant fait. Les élèves

doivent retenir l'organisation de la Grande Bretagne et les noms anglais des Etats qui la compose. Ils n'ont pas du tout à retenir l'organisation des équipes de rugby.

Un nouvel exemple extrait de la première séance confirme que le tissage se fait souvent en français, car les informations qui sont alors transmises aux élèves sont secondaires et ne sont pas au cœur des objectifs de savoir. Dans cette séance, l'enseignant tisse à nouveau du lien entre l'étymologie des noms de France et d'Angleterre, un commentaire qui le pousse à changer de langue :

« *England, Great Brittany, United Kingdom. It's ok ? And this is Ireland. Ireland, it's not in Great Brittany Ireland and it's not in the UK, in the United Kingdom.* Alors, quand les Anglais et les Saxons sont arrivés. Est-ce que nous on a un équivalent ... Alors ça c'est Angleterre, le nom est gardé de cette période-là, des premiers siècles, hein. *Early centuries of Middle Ages.* Et nous, notre pays, la France, ça date de ? » (Annexe 1, L.73).

Une autre allusion aux Francs et à l'origine du mot France amène encore une alternance codique :

« Je disais à certains d'entre vous la semaine dernière, hein, les Francs, on porte le nom de Franc. Ok. A cause des Francs. Mais je me souviens avoir lu un historien qui disait, les Francs on pense qu'ils sont venus, ils étaient à peu près 40 000. Hein, je disais à quelques-uns d'entre vous, les Francs ils tenaient en gros dans la Beaujoire, pleine à craquer quoi. Voilà, voilà, le peuple, dans la Beaujoire pleine à craquer, voilà ce qui a donné le nom à notre pays. Donc ils étaient évidemment pas très très nombreux. Mais ils n'avaient pas besoin d'être nombreux. » (Annexe 1, L.93).

Une fois encore, ces informations ne sont pas centrales pour le cours ni pour les élèves donc le professeur parle en français. Ce changement de langue permet de donner du sens à la remarque sur les Normands en Angleterre en évoquant une Histoire plus proche d'eux géographiquement. Une nouvelle référence à l'histoire de France, et la mort de Louis XVI, dans un but de tissage à nouveau, est faite elle aussi en français (L.145-156).

Le français semble donc être la langue privilégiée pour le tissage, forçant alors des alternances codiques si le reste du cours est en anglais. Il est difficile de savoir si ces alternances dans le but de faire du tissage sont réfléchies ou spontanées. L'enseignant observé, expérimenté,

n'a pas devant lui de fiches de préparation de cours sur lesquelles seraient notées les changements de langue. Néanmoins, son propos dans l'autoconfrontation nous montre qu'il veut « remettre l'anglais à sa place » (Annexe 7, L.31) et s'autorise volontairement des alternances codiques fréquentes. Il est néanmoins probable qu'il n'a pas théorisé ou conscientisé le fait de changer de langue dans des moments de tissage. Il ne l'évoque pas en tout cas dans l'autoconfrontation. On peut donc supposer qu'il passe spontanément au français lorsqu'il sait qu'il n'y a pas d'enjeu de savoir pour les élèves dans son discours.

4.3.3. L'alternance codique comme atmosphère

Le choix du français n'est pas aussi systématique dans la gestion de l'atmosphère qu'il ne l'est dans le tissage. On remarque néanmoins que de multiples alternances codiques interviennent dans un but de maintenir les élèves dans une ambiance de travail et entretenir une bonne relation avec eux.

Dans le multi-agenda de l'enseignant se trouve la nécessité de s'assurer que l'atmosphère de la classe soit propice à favoriser le travail de tous les élèves. Plusieurs de ses changements de langue jouent ce rôle. Il demande à des élèves de se rapprocher du tableau, de parler plus fort ou d'attendre pour que tout le monde entende :

« *Okay. So. We are going to talk today about Richard Lionheart. Euh, Enora, let's beging with you.* Euh vous ne voulez pas vous rapprocher un petit peu là ? Richard, viens là, Enora, viens là. On n'est pas nombreux. Allez, viens là, là, devant. Enora viens ici avec Clémentine. Arthus et Kilian, *Let's work.* » (Annexe 1, L.5).

« Oulah, Enora, il faut que ... Inès là-bas t'entende. » (Annexe 1, L.9).

« Attends attends Tristan. On va reprendre. » (Annexe 1, L.123)

« Parle bien fort. En plus ça va faire du bruit la machine. » (Annexe 1, L.128).

Dans ces quatre exemples, le professeur change de langue par rapport au début de son intervention, ou à son intervention précédente. A chaque fois, l'alternance se fait vers le français. Une fois encore, on remarque qu'il n'y a pas d'enjeu de savoir pour les élèves dans ces paroles. La volonté de l'enseignant de « remettre l'anglais à sa place » (Annexe 7, L.31) ressort à

nouveau. Tout comme il ne voit pas l'intérêt cognitif pour les élèves de donner les consignes en anglais (Annexe 7, L.36), faire des remarques d'ordre pratique comme celles-ci en anglais ne lui semble pas nécessaire. Dès lors qu'il a décidé qu'il pouvait passer d'une langue à l'autre « tout le temps » (Annexe 7, L.36), il peut hiérarchiser ses propos et décréter que certains ne valent pas la peine d'être dits en anglais. Cependant, dans le cadre du cours les alternances codiques semblent plutôt instinctives, et sans cesse liées à la qualité de l'anglais parlé par le professeur. Il avoue d'ailleurs : « ça m'arrange, dès que je ne trouve pas des mots, etc. donc je ne vais pas passer mon temps à “ ah mince, comment ça se dit en anglais ? ” » (Annexe 7, L.36). Alors, le choix du français se fait également par rapport à la contrainte de temps et remplit donc également un objectif de pilotage. Certaines interventions de l'enseignant pour gérer l'atmosphère de la classe l'amènent donc à privilégier le français.

D'autres moments de gestion de l'atmosphère se rattachent plutôt à la relation entre le professeur et les élèves. L'enseignant cherche à entretenir une bonne relation avec la classe, pour s'assurer que les élèves soient dans de bonnes dispositions pour suivre le cours. Il leur rappelle par exemple qu'ils peuvent tous demander à tout moment des explications s'ils ne comprennent pas un terme :

« *Yes became king, or conquered Britain. Or what else ? Who makes another sentence ? He became king of England, or he ... won and conquered, and invaded. Or you can say that he invaded.* Dès qu'il y a un mot que vous comprenez pas, vous faites un petit signe hein. Hein, qu'est-ce que j'ai dit ? Euh ... *Invaded Britain.* [...] » (Annexe 1, L.35).

Il se rend compte que personne ne répond à sa question initiale, personne ne reformule « *became king or conquered Britain* ». Il fait alors l'hypothèse que tous les élèves ne comprennent pas ces termes, il reformule donc lui-même pour les aider à comprendre ce qu'il dit. Il en profite alors pour ajouter, après son étayage, un rappel qu'il n'attend pas d'eux qu'ils comprennent parfaitement l'anglais. Le professeur semble d'ailleurs vouloir changer l'attitude des élèves face à l'erreur : « L'erreur est également chez le prof quoi, elle est également possible, plausible, courante [...] etc. Et, et à nous de profiter de ça surtout qu'on est dans un système où se tromper [...] c'est peut-être un peu plus difficile que dans d'autres pays » (Annexe 7, L. 31). Selon lui, le fait que l'enseignant n'ait pas un accent parfait doit permettre aux élèves de se décomplexer par rapport à leur propre niveau en anglais. Lorsqu'il dit « Dès qu'il y a un mot que vous comprenez pas, vous faites un petit signe hein. », il a le même but.

L'atmosphère de la classe doit permettre aux élèves d'être dans de bonnes conditions pour travailler correctement, mais l'enseignant veut également entretenir une bonne relation personnelle avec ses élèves. L'humour devient alors un geste professionnel. L'ambiance de la classe est studieuse, mais ce sérieux n'empêche pas la décontraction :

« Euh si vous avez une grosse épée chez vous, laissez-la chez vous hein, je ne veux pas avoir de problème et je veux continuer à faire ce métier, hein. *Thank you very much indeed.* » (Annexe 3, L.25).

« Euh dans l'ordre c'était qui après ? *For the last day. On stage, Lucie and Soline.* » (Annexe 5, L.109).

« *For the last time also.* » (Annexe 5, L.121).

Ces exemples nous montrent que l'alternance codique permet de mettre en exergue ces plaisanteries. Les deux dernières occurrences soulignent également que l'enseignant connaît bien ses élèves, a pu identifier ceux qui restaient en DNL et ceux qui changeaient de cours d'AP. Il leur démontre ainsi. Le choix de l'anglais dans ces exemples semble spontané, le professeur utilisant quelques expressions idiomatiques mais simples. Le fait qu'il ne soit pas fondamental que tous les élèves comprennent ces remarques, et qu'il n'y ait pas d'enjeu de savoir derrière ces propos, lui permet cette fois de parler anglais. L'alternance codique, vers une langue comme vers l'autre, peut donc être un outil pour gérer l'atmosphère de la classe.

4.3.4. L'alternance codique comme pilotage

Les dernières occurrences d'alternance de langue couvrent un dernier objectif du multi-agenda : le pilotage des tâches. Celui-ci est défini par la gestion des contraintes, à la fois temporelles et matérielles. Ces contraintes apparaissent parfois clairement dans les gestes du professeur. Dans la première séance, on le voit se dépêcher à distribuer des feuilles. Cette action s'accompagne d'un changement de langue : « [...] *It was the first crusade.* Alors, je vous ai donné des feuilles, non ? Hop. » (Annexe 1, L.176). Le français est choisi ici car l'anglais n'est pas nécessaire, la question est pragmatique, et ne cache pas d'enjeu de savoir. Le « Hop » marque bien que l'enseignant se presse. Il veut pouvoir passer à la suite du cours rapidement, alors qu'on approche de la fin de l'heure. Dans cette même séance, il montre peu après que la contrainte de temps est de plus en plus pressante et que les élèves doivent vite passer à la tâche

suivante :

187.	P	<i>Yes, well done, well done.</i> Je vous inonde de feuilles un petit peu volontairement parce que j'ai pas eu le temps de mettre dans l'ordre que je voulais. Petit exercice d'application, on a appris la semaine dernière à décrire un ... un territoire, à décrire une carte, pardon.
188.	E	Monsieur, on n'en a pas eu.
189.	P	Oui. J'arrive, j'arrive.
		Le professeur distribue des feuilles.
190.	P	Allez, hop, cinq minutes ! ... Donc attention, cinq minutes, on va voir si vous savez bien appliquer ce qu'on a vu la semaine dernière, <i>the third power</i> etc. Reprenez les feuilles de la semaine dernière et appliquez la méthode qu'on a vu. [...]

(Annexe 1, L.187-190).

La contrainte est omniprésente dans son discours : « j'ai pas eu le temps », « petit exercice », « J'arrive, j'arrive », « Aller, hop, cinq minutes ! », « Donc attention, cinq minutes ». Il pilote bien la tâche de façon à avancer le plus rapidement possible et finir avant la fin de la séance. Ce manque de temps peut expliquer le choix du français, non seulement il y a peu d'enjeu de savoir pour élèves dans ces consignes, mais en plus il faut que les élèves comprennent vite ce qu'ils doivent faire. L'opacité de la langue pourrait ralentir le processus. Ces contraintes justifient donc le choix de l'enseignant de ne pas donner les consignes en anglais (Annexe 7, L.26).

La contrainte matérielle est également présente et précipitent des alternances codiques. Par exemple, dans la première séance, l'enseignant doit préciser où les élèves peuvent écrire, étant données le peu de place sur la feuille :

« Euh, à côté du plan, vous avez la place de recopier juste, s'il vous plaît, la définition, *What are the crusades. Military expeditions during the Middle Ages.* Vous avez la place de l'écrire là par exemple, hein vous avez la place, juste pour écrire les mots importants là. » (Annexe 1, L.177).

Il ne change ici pas de langue pour cette réponse, son intervention précédente était déjà

en français. Mais il est contraint d'utiliser l'anglais pour désigner ce qu'ils doivent recopier. Une alternance vers l'anglais souligne elle aussi une contrainte matérielle ; il n'y a qu'un seul ordinateur dans la salle, l'enseignant propose donc une solution :

« J'ai mis, je vais mettre Linguee sur l'ordinateur si vous voulez aller traduire dans un sens ou un autre, du français vers l'anglais ça ne me gêne pas. J'ai même mis, si ça peut vous faciliter pour traduire des mots, mais bon on est là aujourd'hui, si vous voulez utiliser ... *You can use your smartphones if you want*. Si vous avez un, soit Linguee dessus, ou un autre, hein. » (Annexe 3, L.25).

L'enseignant change deux fois de langues dans ce pilotage de tâche. La première fois, il passe en anglais, certainement spontanément, peut-être pour attirer l'attention des élèves. La deuxième fois il retrouve le français pour continuer à donner les consignes : les outils que les élèves peuvent utiliser pour les aider. Les contraintes temporelles et matérielles semblent donc favoriser un changement de langue vers le français chez le professeur.

D'autres formes de pilotages découlent de ces contraintes, en particulier temporelles, et entraînent elles aussi des alternances codiques. Ainsi, l'enseignant est amené à piloter l'avancer de la séance, les transition d'une activité à une autre. Les alternances de langues lui servent alors à marquer ces moments de transition. Par exemple, dans la première séance, il clôt sa remarque sur le nom de Guillaume le Conquérant ainsi : « Bill. William Clinton, Bill Clinton. Bon, mais parfois c'est euh... Bon. *So William the Conqueror, so you know him. So Gabin can you read all the sentence please ?* » (Annexe 1, L.33). Le « bon » accentue une première fois la fin de l'explication. Le changement de langue qui suit est défini par le choix de l'anglais comme langue principale du cours. L'enseignant revient au texte qui est au centre de la leçon, il revient donc à l'anglais. Mais l'anglais lui permet également, certainement instinctivement, de signifier aux élèves qu'ils doivent à nouveau se concentrer pour comprendre l'essentiel du cours.

La troisième séance se déroule majoritairement en français. Ce choix est certainement lié à la volonté d'efficacité. L'enseignant veut pouvoir faire passer tous les groupes pendant l'heure. Il veut également que les élèves comprennent les remarques qu'il leur fait sans l'obstacle de l'opacité. Ce choix accentue également les transitions entre les différents temps du cours. Ainsi, après un temps de travail en groupe en autonomie, qui s'est fait majoritairement

en français, l'enseignant reprend la parole en anglais : « *Everybody's ok ?* » (Annexe 5, L.26). Le moment du tirage au sort est lui aussi isolé par un passage au français :

« Et bien on va faire comme ça, tiens. Allez, on va tirer au sort le passage. Emma m'a donné une idée. Euh ... Mes affaires ... Un, deux, trois, quatre, cinq, six ... Alors, je vais vous demander un chiffre entre zéro et vingt, moi j'en ai écrit un derrière là. Et ceux qui seront le plus proche de mon numéro commenceront, d'accord. » (Annexe 5, L.28).

Une fois encore, le français ne semble pas nécessaire. Les élèves n'en retirent pas de savoirs, il s'agit de gérer le déroulement de la séance de façon pragmatique, un groupe après l'autre et de décider d'un ordre de passage. Ce moment en français permet par ailleurs à l'enseignant d'entretenir l'atmosphère : il reconnaît qu'une élève lui a donné l'idée du tirage au sort.

Les transitions sont encore plus accentuées ensuite par l'alternance de langue entre les interventions du professeur, essentiellement en français et les scénettes des élèves en anglais, sans que le professeur ne change de langue lui-même nécessairement. Une exception à cette alternance se remarque :

1.	E	<i>Thank you.</i>
		[Applaudissements.]
2.	E	C'est pas fini.
3.	P	C'est pas fini.
4.	E	<i>Euh ... Now my palace</i> [incompréhensible].
5.	P	<i>Ok.</i>
		[Applaudissements]

(Annexe 5, L. 83-87).

Dans cet exemple, l'enseignant reprend la même langue que celle employée par les élèves (L.86-87). Néanmoins, son « Ok » souligne bien la fin de la scénette. En effet, il y a eu une confusion peu de temps avant, avec des applaudissements prématurés. Le professeur avait alors dû préciser « C'est pas fini ». Il change de langue dans son intervention suivante, certainement spontanément, car les élèves parlaient en anglais avant. Il est peu probable que l'enseignant ait conscientisé ces alternances codiques comme coupures dans le cours. Il est plus vraisemblable que ces changements soient instinctifs.

Le pilotage de l'avancée de la séance implique non seulement des moments de transition, mais également que l'enseignant dirige cette avancée. Souvent, la distribution de la parole signifie la poursuite de la lecture du texte, et donc l'avancée de la leçon. A plusieurs reprises ces occurrences correspondent à des changements de langues :

« Hein, qu'est-ce que j'ai dit ? Euh ... *Invaded Britain*. Euh, Tristan tu continues. » (Annexe 1, L.35).

« *It's Lombardy*, hein les Lombards. *It's a people of that period to. Ok. But Anglo-Saxons, after the victory of William the Conqueror. Euh...* Gabin tu vas nous finir ton paragraphe : *in fact the English kingdom ...* » (Annexe 1, L.83).

« *It's very important for Bordeaux, very strong British tradition*. Euh, tu veux bien finir ce paragraphe, euh ... » (Annexe 1, L.107).

« *The Crusades, yes. In the crusades, yes.* [Il écrit *The crusades* au tableau.] Continue. » (Annexe 1, L.115)

« *Yes, against Muslims in the Holy Land*. Tu finis Tristan. » (Annexe 1, L.117).

A chaque fois ces interventions participent à créer une atmosphère de travail particulière, l'enseignant tutoie les élèves, montrant la hiérarchie entre eux. Il les appelle aussi parfois par leur prénom, montrant qu'il les connaît bien. A chaque fois il cherche à avancer dans le texte et pour cela passe de l'anglais au français. En effet, ces propos sont encore des consignes, or il affirme ne pas voir l'intérêt de les donner en anglais (Annexe 7, L.26). Ce choix de langue semble donc bien conscient.

Le professeur doit faire face à une dernière contrainte : gérer les différents rythmes des élèves. Là encore, l'alternance codique apparaît. Dès sa première intervention dans la première séance, l'enseignant s'assure que tous les élèves aient la fiche d'activité, en particulier ceux qui n'étaient pas là la semaine précédente : « *Who wasn't there last week?* » (Annexe 1, L.1). Le choix de l'anglais semble délibéré, étant une première prise de parole dans le cours. Il a décidé de faire la majorité du cours en anglais, les élèves bavardent, l'anglais lui permet de montrer

que le cours commence. L'alternance codique a donc ici un rôle à la fois d'atmosphère (faire cesser le bruit) et de pilotage (commencer le premier temps du cours et faire face à la contrainte des élèves absents).

Dans d'autres occurrences, il rappelle à quelle partie du texte ils sont arrivés. Une première fois, il est contraint de le rappeler à un élève qui commence à lire le mauvais paragraphe :

84.	E	<i>In fact, William I was the vassal of the ...</i>
85.	P	Ohlala non. On est dans le deuxième paragraphe. Au milieu du deuxième paragraphe, excuse-moi.

(Annexe 1, L.84).

Il le rappelle à nouveau peu de temps après : « *A Norman kingdom. Ok. A Norman is coming so it became a Norman kingdom. Ok ?* On est toujours dans deuxième paragraphe. *A Norman kingdom.* » (Annexe 1, L.89). Il veut s'assurer que personne n'est perdu et puisse correctement compléter le texte à trous. Il est obligé de faire face à ces contraintes de rythmes des élèves pour pouvoir avancer dans la leçon. Dans ces deux exemples de pilotage, il change de langue pour le français. Ce choix s'explique par le fait qu'il veut rappeler à l'ordre certains élèves, être sûr qu'ils ne se perdent pas. Il est donc fondamental qu'ils comprennent bien, sans problème d'opacité de la langue étrangère. De plus, ces remarques ne portent pas de forts enjeux de savoirs pour les élèves. Il n'est donc pas nécessaire de les faire en anglais.

Le professeur reprend donc parfois les élèves pour qu'ils avancent au bon rythme dans le texte. Il se reprend parfois lui-même, avant de redistribuer la parole et faire avancer la lecture du texte :

« *You have the power so, what do it mean to have the power ? To have some vassals for example. We will see it. So hum ... What hum ... ?* Ah oui on avait fini. Excuse-moi, on avait en fait fini le deuxième paragraphe. Euh troisième paragraphe, Marius. Je sais pas si t'étais là. » (Annexe 1, L.97).

L'enseignant est perdu, ne sait plus où il en est dans l'avancée de son cours. Il hésite d'abord en anglais : « *So hum ... What hum ... ?* ». Il se reprend ensuite en français. Il semble que cette alternance codique soit spontanée. Il cherche déjà ce qu'il reste à lire, il ne veut pas en plus chercher ses mots : « je ne vais pas passer mon temps à “ ah mince, comment ça se dit

en anglais ? » » (Annexe 7, L.36).

Un dernier exemple nous montre que l’alternance de langue permet de faire face à la contrainte de ces différents rythmes :

116.	E	<i>Against Muslims in the Holy Land.</i>
117.	P	<i>Yes, against Muslims in the Holy Land.</i> Tu finis Tristan.

(Annexe 1, L.116-117).

Alors que sa dernière intervention était en français, l’enseignant répète ce que l’élève vient de lire. L’élève l’a lu correctement mais le professeur veut appuyer ce qui vient d’être lu pour qu’aucun élève ne soit perdu dans le texte. Le choix de l’anglais est ici dicté par le texte support, lui-même en anglais. En effet, il y a un enjeu de savoir derrière cette intervention de l’enseignant : les Croisades sont bien menées contre les musulmans en Terre Sainte. Ces éléments constituent en partie une définition de la notion de croisade travaillée pendant la séance. L’alternance codique est donc un geste professionnel qui peut servir au pilotage des tâches, dans une langue ou dans l’autre selon les contraintes qui pèsent sur le professeur.

L’alternance codique est un outil professionnel pour l’enseignant qui peut l’utiliser pour bien plus que l’étayage, même si on note un usage du changement de langue pour des étayages variés. Le passage d’une langue à une autre sert aussi beaucoup le pilotage, et le tissage, mais également l’atmosphère, moins présente dans notre corpus (dans une langue, comme dans l’autre, indépendamment de l’alternance codique). L’alternance codique sert aussi à hiérarchiser les propos de l’enseignant. Les deux langues servent parfois à expliquer des choses secondaires et parfois à insister sur des choses essentielles. Si l’enseignant observé a réfléchi à l’importance du choix de langue, son questionnement n’a pas abouti à une conscientisation complète de l’usage de l’alternance de langues. Il semble que bon nombre de ses changements de langue soient spontanés, sans lien nécessaire avec l’objectif de son propos (étayage, tissage, atmosphère ou pilotage). Certaines alternances sont plus réfléchies, et répondent souvent à une question : « Est-il important que les élèves entendent ceci en anglais ? ». De façon générale, l’expérience de l’enseignant lui permet d’être relativement instinctif.

Conclusion

Finale­ment, l'alternance codique est bien plus conscientisée chez le professeur de DNL que ce que nous avons imaginé, du moins chez l'enseignant que nous avons pu observer. Il sait qu'il peut changer de langue sans arrêt. Il utilise les trois formes d'alternance définies par J. Duverger : macro-alternance, meso-alternance et micro-alternance. Néanmoins, cette dernière est de loin la plus présente dans son enseignement. Ces changements de langue répondent à toutes les préoccupations de l'enseignant mises en avant dans le multi-agenda de D. Bucheton et Y. Soulé. Au début de notre réflexion, l'alternance codique nous semblait s'intégrer particulièrement dans l'étayage. Notre analyse nous montre qu'elle dépasse ce cadre et remplit également des objectifs de pilotage, de tissage ou d'atmosphère. Cependant, il ne nous semble pas que l'enseignant ait toujours conscience que ses alternances de langue remplissent ces objectifs. La conscientisation de l'alternance codique comme outil professionnel par l'enseignant est donc partielle. Le choix de la langue est souvent très spontané, de façon à favoriser la fluidité du discours. Certains choix sont toutefois plus délibérés. Ainsi pour décider d'un changement de langue, le professeur semble se poser la question suivante : est-il essentiel que les élèves entendent ce propos dans une langue plus que dans l'autre ? Il ne réfléchit donc pas à l'alternance codique en fonction d'objectifs plus précis, définis dans le multi-agenda.

Nous devons souligner que ces conclusions reposent sur l'observation d'un seul enseignant. Celui-ci est un professeur expérimenté qui s'interroge sur sa pratique et s'intéresse aux spécificités de l'enseignement en DNL. La conscientisation de l'usage de l'alternance codique peut être très différente chez un autre pédagogue. Ces changements de langues sont également liés au sentiment de légitimité de l'enseignant qui peuvent varier d'un professionnel à un autre.

Notre étude est ici centrée sur les moments de changement de langue. Néanmoins, il pourrait être tout aussi intéressant d'examiner les moments de non-alternance de langue. Pourquoi le professeur passe-t-il d'un temps à un autre du cours, d'une posture à une autre sans changer de langue ? La question dépasserait alors l'alternance codique pour s'intéresser au

choix de langue en général.

D'autre part, notre recherche ne prend en compte que la pratique de l'enseignant. Or il pourrait être important de s'interroger sur l'effet de l'alternance de langue sur les élèves. Les changements de langue favorisent-ils les apprentissages ? Permettent-ils réellement de dépasser le problème de l'opacité ? Quels en sont les bénéfices cognitifs ? La place conséquente du français dans les séances observées nous a surpris. Nous pouvons nous demander si son utilisation fréquente n'empêche pas de répondre aux attentes des élèves vis-à-vis de la DNL.

Annexe 1 : Retranscription de la séance 1 (20 janvier 2017)

		[Bruit]
1.	P ¹	<i>Who wasn't there last week?</i>
2.	E ²	Euh bah ... [bruit]
3.	P	<i>You was there last week. You forgot ?</i>
4.		Le professeur distribue des feuilles
5.	P	<i>Okay. So. We are going to talk today about Richard Lionheart. Euh, Enora, let's begin with you. Euh vous ne voulez pas vous rapprocher un petit peu là ? Richard, viens là, Enora, viens là. On n'est pas nombreux. Allez, viens là, là, devant. Enora viens ici avec Clémentine. Arthus et Kilian, Let's work. [bruit] So everybody has this text please ? We didn't have time to end it last week, about England the Middle Ages. And i don't know if we must say England. Enora, let's begin with you.</i>
6.	E	[lecture du texte inaudible]
7.	P	<i>Yes, earliest, les premiers.</i>
8.	E	[lecture du texte inaudible]
9.	P	<i>Oulah, Enora, il faut que ... Inès là-bas t'entende.</i>
10.	E	<i>... migrated</i>
11.	P	<i>Migrated yes. [Plus fort.]</i>
12.	E	[lecture du texte inaudible]
13.	P	<i>Yes the Roman Britain and the Anglo-Saxon Britain. Everybody's okay ? No ?</i>
14.	E	<i>But euh in ...</i>
15.	P	<i>No for this part. Everybody agrees ? So can you repete Enora please, all that.</i>
16.	E	[lecture du texte inaudible]
17.	P	<i>Yes, you... The Roman Britain became, as it is written here ... You have this ? Do you have this ? ... It's not very useful here ... So it became the anglo-Saxon Britain. Ok, So. Do you remember, we talked about Roman Britain. And now we are going to talk about Anglo-Saxon Britain. But, for a little period or little time. Because what happened in 1066 ?</i>
18.	E	<i>Euh, I'm not sure.</i>

¹ P : professeur.

² E : élève.

19.	P	<i>Oh ! You're not sure ! Everybody in here isn't sure. ... « But in 1066 ... ».</i>
20.	E	<i>But in 1066, after the famous battle of the Normans king.</i>
21.	P	<i>Euh the battle, what was the name of the battle ? Did you notice it ?</i>
22.	E	<i>Hastings.</i>
23.	P	<i>Hastings. The battle of Hastings. So what happened at the ... with that battle ?... Why is it very famous for all ... if we have a class in school in Brittany, oh the battle Hastings is very very well known. Do you have something ? No ? What happened ? Who won the battle ? No ? Who can explain, in English ? Please, yes Gabin.</i>
24.	E	[inaudible]
25.	P	<i>Yes, William the First. Do you know how we call it ? How we call him ? Gabin ? Do you know how we call him in French, William I ? You know him, but not name as William the first. What did he do ? He conquered ...</i>
26.	E	<i>William le Conquérant !</i>
27.	P	<i>Voilà, William le Conquérant, vous le connaissez aussi. Hein ? William the Conqueror, William le Conquérant. Rappelons aussi que à la limite, si on traduisait tout, qu'est-ce que devrait dire à la fin de William ?</i>
28.	E	[inaudible]
29.	P	<i>Guillaume, hein ? Guillaume c'est William, hein. Guillaume, c'est William, c'est le même prénom. Voilà. Et vous connaissez peut-être le diminutif en anglais de William.</i>
30.	E	<i>Will.</i>
31.	P	<i>Et même un autre.</i>
32.	E	<i>Bill.</i>
33.	P	<i>Bill. William Clinton, Bill Clinton. Bon, mais parfois c'est euh... Bon. So William the Conqueror, so you know him. So Gabin can you read all the sentence please ? « But in 1066 ... »</i>
34.	E	<i>But in 1066, after the famous battle of Hastings, William I became king.</i>
35.	P	<i>Yes became king, or conquered Britain. Or what else ? Who makes another sentence ? He became king of England, or he ... won and conquered, and invaded. Or you can say that he invaded. Dès qu'il y a un mot que vous comprenez pas, vous faites un petit signe hein. Hein, qu'est-ce que j'ai dit ? Euh ... Invaded Britain. Euh, Tristan tu continues.</i>

36.	E	<i>Some marcher Earldoms protected the borders against Welsh and Scots.</i>
37.	P	<i>Yes. And Scots, Scottish people, yes, I think we can say both : Scots and Scottish people. So euh... You remember borders ? It's a word that we use a lot because borders are the limits of a territory and in History and in Geography of course we talk a lot about borders, about boundaries, about limits, about frontiers. You can use all of them, all these words. So against Welsh and Scots. Euh, is now Wales in England ? Today ? Is Wales, the country of Welsh in England ?</i>
38.	E	<i>No.</i>
39.	P	<i>Gabin. What would you say ?</i>
40.	E	<i>They are independants.</i>
41.	P	<i>You are partly right because they are a nation, but they are not independant. Yes ?</i>
42.	E	<i>[inaudible]</i>
43.	P	<i>Yes of course. My answer was very wrong. It's in the United Kingdom. But in the UK, there is ... Who can make the list ? United Kingdom is ... one, two, three, four parts. Who can try ? Hands up please.</i>
44.	E	<i>England</i>
45.	P	<i>England, yes. Clever.</i>
46.	E	<i>Wales.</i>
47.	P	<i>Wales.</i>
48.	E	<i>Scotland</i>
49.	P	<i>Scotland.</i>
50.	E	<i>North Ireland.</i>
51.	P	<i>Northern Ireland, yes. That's called also ? You know it.</i>
52.	E	<i>Yes.</i>
53.	P	<i>Yes what ?Ulster. Ok ? So Northern Ireland, yes. So United Kingdom. So When he said United Kingdom, he could have said another word ? Wales is part of Unitd Kingdom and is part of ? How do you call this only island with England Wales and Scotland ? Haha. Interesting.</i>
		<i>Le professeur dessine le Royaume Uni au tableau.</i>
54.	P	<i>London, Cardiff, Edinburg, Dublin ... Yes ? What do you say ? Londonderry or Belfast. Ok, so ... What's that ?</i>
55.	E	<i>England</i>
56.	P	<i>England. And where this little word came from ? Angles, ok ? Land of the Angles,</i>

		<i>Angland, ok ? Angle and Saxons, Anglo-Saxon land, the land of the Angles, England, ok ? Ça marche aussi en français, Angleterre, la terre des Angles. So England. What is it ?</i>
57.	E	<i>Wales.</i>
58.	P	<i>Wales. Yes. So when they play rugby, they play in ... ? What colour ? England ? What colour ? The tee-shirt.</i>
59.	E	<i>Black. White</i>
60.	P	<i>When they play rugby ?</i>
61.	E	<i>Blue.</i>
62.	E	<i>White.</i>
63.	P	<i>White yes. Wales, when they play rugby ?</i>
64.	E	<i>Black.</i>
65.	E	<i>Red.</i>
66.	P	<i>Red. What do I want here ?</i>
67.	E	<i>Scotland.</i>
68.	E	<i>Blue.</i>
69.	P	<i>Yes. And ... ? You have the flag of the Great Britain because, all that, all this island is Great Britany. And if I add the Northern Ireland, I will have the UK. Ok ? On pourrait presque faire euh, des ... des comment, des additions : on pourrait faire England plus Wales, plus Scotland, plus Ulster égal UK. Et ça je mets, Great Britain. D'accord ? Northern Ireland. Bon. C'est compliqué parce que ..., et c'est super intéressant parce que en rugby, et seulement en rugby, les Irlandais ont le droit de jouer tous ensemble d'accord. Alors qu'en football, par exemple, vous allez avoir une équipe d'Irlande du Nord et l'équipe d'Eire.</i>
70.	E	<i>Mais ça c'est pas historique, parce que à une époque, les Anglais ils avaient une équipe en Irlande, de joueurs irlandais mais c'était une équipe anglaise. Donc euh ...</i>
71.	P	<i>J'ai pas compris.</i>
72.	E	<i>En gros, il y avait une équipe anglaise, mais avec des joueurs d'Irlande.</i>
73.	P	<i>Ah d'accord. Ok. Euh. D'accord ? England, Great Britanny, United Kingdom. It's ok ? And this is Ireland. Ireland, it's not in Great Britanny Ireland and it's not in the UK, in the United Kingdom. Alors, quand les Anglais et les Saxons sont arrivés. Est-ce que nous on a un équivalent ... Alors ça c'est Angleterre, le nom est gardé</i>

		de cette période-là, des premiers siècles, hein. <i>Early centuries of Middle Ages</i> . Et nous, notre pays, la France, ça date de ?
74.	E	Les Gaulois.
75.	P	Les Gaulois ? Non on ne s'appelle pas la Gaule nous !
76.	E	Les Francs.
77.	P	C'est lié aux Francs. Les Francs c'est quelle époque ?
78.	E	1600.
79.	P	1600 ?
80.	E	1670.
81.	P	Non. Justement, c'est la même époque que les Anglais. Hein, regardez. <i>Quatre-sixième century. Fourth to sixth centuries. Angles and Saxons. And in France, with Clovis, it is the same time, the same period. Ok ? So France has its name because of that period. England has its name because of that period. Euh. Spain, no, Hispania is a Roman term. Portugal, Portugalo, no. For example, Milan, do you know the name of the original Milan ?</i>
82.	E	...
83.	P	<i>It's Lombardy, hein les Lombards. It's a people of that period to. Ok. But Anglo-Saxons, after the victory of William the Conqueror. Euh... Gabin tu vas nous finir ton paragraphe : in fact the English kingdom ...</i>
84.	E	<i>In fact, William I was the vassal of the ...</i>
85.	P	Ohlala non. On est dans le deuxième paragraphe. Au milieu du deuxième paragraphe, excuse-moi.
86.	E	<i>In fact the English kingdom became the United Kingdom.</i>
87.	P	<i>No.</i>
88.	E	<i>Norman.</i>
89.	P	<i>A Norman kingdom. Ok. A Norman is coming so it became a Norman kingdom. Ok ? On est toujours dans deuxième paragraphe. A Norman kingdom. Alors c'est pour ça que c'est intéressant pour nous de manière générale de faire de l'histoire anglaise, hein. Parce qu'on voit à quel point c'est notre histoire aussi. Et là, alors quelqu'un peut l'expliquer, en anglais ou en français, en anglais si possible, What does it mean Norman ? Where does this word come from ? Why are the people from Brittany, our Brittany, are they called Norman ?</i>
90.	E	[inaudible]

91.	P	<i>In English please.</i>
92.	E	[inaudible]
93.	P	<i>They are. They, they are from North of Europe. They have Vinking ancesters. They are Vikings, Normans. It's a complicated story, from Scandinavia, they came and that part of France was called Normandy. And Normans, from Normandy, went to England, so it was a Norman kingdom. Ok ? It doesn't mean that there were a lot of Norman people of course. Je disais à certains d'entre vous la semaine dernière, hein, les Francs, on porte le nom de Franc. Ok. A cause des Francs. Mais je me souviens avoir lu un historien qui disait, les Francs on pense qu'ils sont venus, ils étaient à peu près 40 000. Hein, je disais à quelques-uns d'entre vous, les Francs ils tenaient en gros dans la Beaujoire, pleine à craquer quoi. Voilà, voilà, le peuple, dans la Beaujoire pleine à craquer, voilà ce qui a donné le nom à notre pays. Donc ils étaient évidemment pas très très nombreux. Mais ils n'avaient pas besoin d'être nombreux. Why ? Why you can have just a few people to give the name to your country ?</i>
94.	E	Ça suffisait.
95.	P	<i>It's enough to do what ?</i>
96.	E	<i>To conquer.</i>
97.	P	<i>To conquer, that means to have the power. If you have the power, you are the king. You have the power so, what do it mean to have the power ? To have some vassals for example. We will see it. So hum ... What hum ... ? Ah oui on avait fini. Excuse-moi, on avait en fait fini le deuxième paragraphe. Euh troisième paragraphe, Marius. Je sais pas si t'étais là.</i>
98.	E	Si mais j'avais pas complété.
99.	P	Très bien.
100.	E	<i>During the Middle Age, the kingdom had ...</i>
101.	P	<i>Had what ?</i>
102.	E	<i>Possessions.</i>
103.	P	<i>Yes, had possessions in France, like ... like what ? Normandy and... ?</i>
104.	E	<i>Normandy, Anjou, and Poitou.</i>
105.	P	<i>Yes, Normand, Anjou, Poitou. And Brittany and Aquitaine, yes. Euh do you know which possession will remain English possession because it will last. It will be ...</i>
106.	E	<i>Aquitaine.</i>

107.	P	<i>Yes Aquitaine. Hein. Bordeaux. Bordeaux has a very strong link with Engalnd. And the wine from Bordeaux has a strong history with England. It's very important for Bordeaux, very strong British tradition. Euh, tu veux bien finir ce paragraphe, euh ... Pardon ?</i>
108.	E	J'ai pas trouvé.
109.	P	<i>Ok. So who was a vassal of the king of France ? Because he had possessions in France ?</i>
110.	E	[inaudible]
111.	P	<i>Yes but more generally. ... The king of england was a vassal of the king of France. Ok ? because he had possessions in France. Alors c'est difficile là. Normalement si vous êtres normaux, vous avez du mal là. Parce que le roi d'Angleterre qui a des terres en France qui appartiennent au roi d'Angleterre et a ce titre-là parce qu'il a des terres en France. Alors pourquoi c'est encore la France ? Parce que c'est ses terres, au roi d'Angleterre. C'est ça qui est franchement difficile à comprendre. Hein. D'accord ? J'aime bien ... peut-être surlignez dans la légende : <i>English possessions in France</i>. C'est difficile à comprendre ça hein ? <i>English possessions in France</i>, normalement, <i>English possessions</i> c'est anglais. Non, là c'est <i>in France</i>. Donc ce sont des sortes de principautés, des territoires, en France, gouvernés au quotidien par <i>the king of England, but he is under the sovereignty of the king of France. That's complicated</i>. Alors, une fois de plus, cette histoire qu'on connaît très mal, l'histoire d'Angleterre, vous comprenez pourquoi c'est super important de la faire un petit peu hein, comme on peut, là, on a de la chance. Parce que là, regardez, Nantes, là, regardez la carte. Bah Nantes, ça a été sous domination anglaise. Alors ça veut pas dire qu'il y avait des Anglais ... qu'on parlait anglais hein. Pas du tout. Comme pour les Francs, c'est encore plus vrai que pour les Francs hein. Sans doute que les Nantais n'ont jamais vu un seul Anglais hein. D'accord ? On finit. Euh ... Flore, ça va te réveiller un peu. Le début du troisième paragraphe.</i>
112.	E	[inaudible]
113.	P	C'était du travail à faire. Hum. T'as pas cherché, je ne te crois pas. Euh Tristan ?
114.	E	<i>During the Middle Ages, the king of England participated in the Crusades.</i>
115.	P	<i>The Crusades, yes. In the crusades, yes. [Il écrit <i>The crusades</i> au tableau.] Continue.</i>

116.	E	<i>Against Muslims in the Holy Land.</i>
117.	P	<i>Yes, against Muslims in the Holy Land. Tu finis Tristan.</i>
118.	E	<i>Under Richard the Lionheart [mal prononcé].</i>
119.	P	<i>Lionheart yes.</i>
120.	E	<i>They participated at the third crusade.</i>
121.	P	<i>Alors pas tout à fait c'est participated in the ... D'accord. In the third crusade.</i>
122.	E	<i>And ... [inaudible]</i>
123.	P	<i>Attends attends Tristan. On va reprendre.</i>
		Le professeur distribue des feuilles puis vas à la porte parler à quelqu'un dans le couloir.
		Le professeur efface le tableau et allume le vidéo-projecteur.
124.	P	<i>Roman, we will see, but what is for you a crusade ?</i>
125.	E	[inaudible]
126.	P	<i>Yes but, what is it, in English, what is it ?</i>
127.	E	<i>When heu ... [inaudible]</i>
128.	P	<i>Parle bien fort. En plus ça va faire du bruit la machine.</i>
129.	E	[inaudible]
130.	P	<i>For the Christ, yes. To which town ? Do you know the town ?</i>
131.	E	<i>Jerusalem.</i>
132.	P	<i>Jerusalem, yes. Because what they will find in Jerusalem. Why they went to Jerusalem ?</i>
133.	E	[inaudible]
134.	P	<i>Yes. It's what we call the holy sepulchre, in the tomb of the Christ. Christ ? Christ, Jesus Christ. So, hum, look at these images. I will show you three titles, you'll try to guess which title for which image ? [inaudible]. So I show you three titles. Try to guess which title for which images. Do you know what it means to be beheaded ?</i>
135.	E	<i>Oui. [mime]</i>
136.	P	<i>So you write the title for each images please now. Write title for each images now.</i>
		Travail des élèves en autonomie. [inaudible]
137.	P	<i>I think tow are easy so the third is the last. ... Who is the most beheaded from the history of France ?</i>
138.	E	<i>Louis XVI.</i>
139.	E	<i>Louis XIV</i>

140.	P	<i>Louis the sixteenth, not the fourteenth. Of course. Which year ?</i>
141.	E	Louis XIV ?
142.	P	<i>Louis XVI.</i>
143.	E	[inaudible].
144.	P	<i>Oh no. No. Later. Euh, on est le combien ? On est le 20 janvier.</i>
145.	E	Oui on est le 20.
146.	E	20 ou 21 ?
147.	P	21 ?
148.	E	Non non on est le 20 aujourd'hui.
149.	P	<i>On est le 20. So it's the 21th of January, I think ?</i>
150.	E	<i>21th, I can't remember.</i>
151.	P	C'est le 20 ?
152.	E	20 ou 21 je ne sais plus.
153.	P	On devrait le savoir. Le 20 ou le 21. Juste une petite remarque alors, je crois que c'est le 21 janvier. Nantes est la seule ville où il y a encore, la seule grande ville en France où il y a encore une statue de Louis XVI. Il y en a deux ou trois dans des petites villes, à Nantes, il y en a une grande. Les Nantais disent encore la place Louis XVI, à côté de la cathédrale, là, avec la colonne, pour une histoire un peu compliquée. Je ne vais pas prendre le temps ... Et donc si vous passez ... vous verrez ... On a pas mal de royalistes dans la région, notamment nt en Vendée, et on peut voir des gens venir mettre des gerbes de fleurs en bas de la colonne.
154.	E	A [inaudible] on a des royalistes.
155.	P	Il y en a partout. ... [Il retourne vers l'image projetée au tableau.] <i>Who are they ? Lucy ? Can you tell us the title ?</i>
156.	E	[inaudible]
157.	P	<i>Besieging the tower, yes. So who are they ?</i>
158.	E	<i>Euh Muslims.</i>
159.	P	T'as pas de chance, c'est les autres. Hein, ça ce sont les musulmans qui assiègent. Et eux, écrivez en même temps que moi, <i>the crusadors</i> [il écrit au tableau en même temps]. Hum. Encore que peut-être que je me trompe en fait euh ... Je ne suis pas sûr ... En tout cas ceux-là sont des musulmans, on les reconnaît grâce à leur arme qui est spécifique. [Pause.] <i>Here how do I know that it's a crusador ?</i>
160.	E	<i>Hum ...</i>

161.	P	<i>How is it easy to say that it's a crusador ? Why ?</i>
162.	E	Euh ... [inaudible]
163.	P	Ça je sais. <i>Why is it easy to recognise him ?</i>
164.	E	[inaudible]
165.	E	[inaudible]
166.	P	<i>Why is it easy to recognise him as a crusador ?</i>
167.	E	La croix.
168.	P	<i>Yes. How do you say it in English ? The cross. The holy cross. What is the title of that image ?</i>
169.	E	<i>The capture of Acre.</i>
170.	P	<i>The capture of Acre. Yes. Acre is [inaudible] in the Holy Land. Who are arriving to Acre, to conquer, to invade that town ?</i>
171.	E	<i>The king of France and Richard cœur de Lion.</i>
172.	P	<i>The king of France and the king of England. Ok ? So they are right there. So that's a long trip, that's a long journey.</i>
		Le professeur distribue des feuilles.
173.	E	[inaudible]
174.	P	<i>Yes, euh. Ask the question for everybody. Yes what did you ask ?</i>
175.	E	<i>Euh, the kings they were friends ?</i>
176.	P	<i>Yes they were friends because they were together in the fight against Muslims. Ok ? So you can add it, which crusade it was ? It was the first crusade. It was the first crusade. Alors, je vous ai donné des feuilles, non ? Hop.</i>
		[Le professeur distribue des feuilles.]
177.	P	Euh, à côté du plan, vous avez la place de recopier juste, s'il vous plaît, la définition, <i>What are the crusades. Military expeditions during the Middle Ages.</i> Vous avez la place de l'écrire là par exemple, hein vous avez la place, juste pour écrire les mots importants là. <i>Crusades.</i>
		[Les élèves recopient la définition. Le professeur souligne les mots importants dans la définition projetée au tableau.]
178.	P	J'en profite pour rappeler là, il y a une différence d'orthographe en anglais. Ne vous faites pas avoir en anglais, les adjectifs comme « européen » ici, ont une majuscule en anglais, et pas en français, hein, d'accord ? <i>The European Catholics, or Christian civilisations.</i> Hein faites donc attention. Il y a une différence

		orthographique qui est donc importante.
		Les élèves finissent de copier la définition.
179.	P	Alors, euh, petit exercice de lecture en anglais. Misha est-ce que tu peux nous lire ... [bruit dans la classe]. Chhh oh oh. Misha.
180.	E	<i>Military expeditions during the Middle Age</i> [mal prononcé].
181.	P	<i>Middle Ages, yes.</i>
182.	E	<i>Conducted by European</i> [mal prononcé].
183.	P	<i>European.</i>
184.	E	<i>Catolics.</i>
185.	P	<i>Catholics yes.</i>
186.	E	<i>To defend or expand Christian civilisation.</i>
187.	P	<i>Yes, well done, well done.</i> Je vous inonde de feuilles un petit peu volontairement parce que j'ai pas eu le temps de mettre dans l'ordre que je voulais. Petit exercice d'application, on a appris la semaine dernière à décrire un ... un territoire, à décrire une carte, pardon.
188.	E	Monsieur, on n'en a pas eu.
189.	P	Oui. J'arrive, j'arrive.
		Le professeur distribue des feuilles.
190.	P	Allez, hop, cinq minutes ! ... Donc attention, cinq minutes, on va voir si vous savez bien appliquer ce qu'on a vu la semaine dernière, <i>the third power</i> etc. Reprenez les feuilles de la semaine dernière et appliquez la méthode qu'on a vu. Pas tout à fait dans ce sens-là Gabin, tu reprends tes feuilles de la semaine dernière. Et vous appliquez rapidement ce qu'on a vu la semaine dernière. Allez-y.
191.		Le professeur passe dans les rangs. [inaudible].

Annexe 2 : Fiche d'activité de la séance 1

5.

England in the Middle Ages

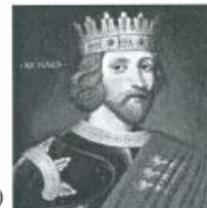
In the earliest centuries of the Middle Ages
..... migrated to Britany.
The « Roman Britain » became the
« Britain » !

But in 1066, after the famous battle
of, ..
..... . In fact the English Kingdom
became a kingdom! Some Marcher
Earldoms protected the borders against Welsh and
..... .

- to conquer
- vast / restricted area

During the Middle Ages the Kingdom of England
had in France like
Normandy,, .., and
..... . In fact
..... was a vassal of the king of
France!

During the Middle Ages the Kings of England
participated in the against
Muslims in the Holy Land. For example Richard I
known as Richard the Lionheart
.....
between 1189 and 1192. He was held prisoner and
his brother Prince John Lackland, ruled over the simple
peasants with an iron hand and pure force.



King Richard I The Lion Heart (1189 - 1199)

Annexe 3 : Retranscription de la séance 2 (27 janvier 2017)

		[Bruit. Les élèves s'installent. Le professeur parle à une élève. Inaudible.]
1.	P	<i>Good afternoon everybody ! Hey boys ! Shhhhhhh. I said everybody but I think that there is not everybody. Who ...</i>
2.	E	Gabin.
3.	P	Gabin. Où est-ce qu'il est ?
4.	E	Il est malade.
5.	P	Il est malade ? Euh ... Nous avons souvent des visiteurs le vendredi après-midi. Nous avons une visiteuse là, Mme B., <i>Mrs B.</i> Voilà. Donc il y a une petite caméra peut-être qui va vous regarder un petit peu. C'est pour mettre sur Youtube Bengladesh. Alors. Euh ... Un, deux, trois. Un, deux, trois. Un, deux, trois. Un, deux, trois, vous vous arrangez. Allez, vous allez avoir le droit de vous mettre à quatre ou à deux, comme vous voulez. Vous allez sortir les feuilles que vous avez de la semaine dernière sur les <i>crusades</i> . Et attention, pour la première fois vous allez faire un travail qui va nous servir pour vendredi prochain. Je distribue la feuille et ...
6.	E	Monsieur, est-ce que vous avez la feuille pour euh ...?
7.	P	Oui, je vais soir après. Je vais vous lancer dans le travail.
		[Une élève lève la main.]
8.	P	<i>Yes.</i>
9.	E	[inaudible]
10.	P	[inaudible] Non pour la semaine prochaine ... [inaudible].
		[Interruption de la vidéo].
11.	P	La semaine prochaine, qu'est-ce qui va se passer ? Et bien, par groupe de trois, enfin peut être par groupe de trois, vous viendrez sur scène, et éventuellement ...
		[On frappe à la porte.]
12.	P	Oui ?
		[Deux élèves entrent dans la classe.]
13.	P	Ah c'est bien ça va faire six. Trois fois deux égal deux fois trois. Vos camarades vont vous expliquer. <i>Richard Lionheart</i> , Richard Cœur de Lion ... Je lis le ... Ah bah non c'est pas moi qui vais lire le petit texte, euh, Marius va

		nous lire le petit texte sous le titre « <i>Make your own history, imagine a dialogue</i> ».
14.	E	<i>Richard Lionheart ...</i>
15.	P	Oui, peut-être plus fort parce que t'as de la concurrence. [Bruit dans le couloir.]
16.	E	<i>Richared Lionheart</i> [mal prononcé] ...
17.	P	<i>Richard Lionheart.</i>
18.	E	<i>Richard Lionheart met Saladin ...</i>
19.	P	<i>Yes, so, we say Saladin, you're right. But in English it's Saladin.</i> [Geste de la tête.]
20.	E	<i>In 1192 : nobody knows what they said to each other, we just know the results : Richard accepted to stop besia...</i>
21.	P	<i>Besieging, yes.</i>
22.	E	<i>Besieging Jerusalem and in return Saladin let the Christian pilgrims enter Holy City.</i>
23.	P	Je t'arrête là. Attention ! Il y a, c'est une inconnue dans notre histoire, Richard Cœur de Lion le Croisé, <i>Richard Lionheart, the Crusador...</i> Vous avez les pages de la semaine dernière, on n'a pas tout utilisé, loin de là. Vous avez des pages qui vous parlent de la croisade, vous allez regarder si c'est la première, la troisième etc. ... où et bien l'opposition ça a été <i>between Richard Lionheart, côté crusadors, et Saladin</i> . Si on veut l'écrire encore plus précisément ... Nous on dit Saladin, les Anglais <i>Saladin</i> , mais en fait son vrai nom c'est Salah al-Din et même parfois Yusuf, Salah al-Din Yusuf. C'est devenu en français Saladin et en anglais <i>Saladin</i> . Bon. Euh. Alors, petite remarque, vous verrez, même les Arabes pensent que c'était un Arabe, c'était pas un Arabe, vous verrez, c'était pas un Arabe du tout même si aujourd'hui dans le monde arabe tout le monde est convaincu que c'était un Arabe. Vous verrez à quel peuple il appartient. Euh ... Oui c'est écrit dès la première ligne. Euh, vous avez en dessous, deux petits autoportraits de <i>Richard Lionheart</i> et de <i>Saladin</i> . Vous devez ... L'exercice que je vous demande n'est pas facile. Je vous demande de rédiger, par trois, d'imaginer ce qu'on ne sait pas. Vous allez compléter l'Histoire. On sait qu'ils se sont rencontrés, vous avez compris dans l'introduction, ça s'est bien passé. « <i>Richard accepted to stop besieging</i>

		<i>Jerusalem</i> ». Jérusalem qui était à ce moment-là aux mains de Saladin. Et « <i>Saladin let the Christian pilgrims</i> », qui veut retraduire <i>pilgrims</i> qu'on a vu la semaine dernière ?
24.	E	Pèlerins.
25.	P	Les pèlerins, hein ... « <i>enter the Holy City</i> ». <i>Holy City</i> , on peut dire à nouveau Jérusalem. Vous allez imaginer le dialogue, alors évidemment il faut vous plonger un peu dans les texte, hein. J'ai pas ressenti de mots à vous traduire, n'hésitez pas, à nous demander, on va être deux ou trois à vous aider. J'ai mis, je vais mettre Linguee sur l'ordinateur si vous voulez aller traduire dans un sens ou un autre, du français vers l'anglais ça ne me gêne pas. J'ai même mis, si ça peut vous faciliter pour traduire des mots, mais bon on est là aujourd'hui, si vous voulez utiliser ... <i>You can use your smartphones if you want</i> . Si vous avez un, soit Linguee dessus, ou un autre, hein. Alors vous vous mettez par groupe de trois, d'accord ? Vous pouvez vous mettre par groupe de trois ou pas ? Vous préférez vous mettre par quatre et deux ? Parce que j'avais dit quatre avant ... Ou trois fois deux, vous voyez. Moi ça ne me gêne pas, du moment que j'ai un Saladin et un <i>Richard</i> . Vendredi prochain, n'hésitez pas à amener quelque chose qui vous différencie. Pour un croisé c'est pas très dur. Il était roi, il était croisé, c'était un général, Saladin. Euh si vous avez une grosse épée chez vous, laissez-la chez vous hein, je ne veux pas avoir de problème et je veux continuer à faire ce métier, hein. <i>Thank you very much indeed</i> . Attention, attention, je suis conscient que l'exercice c'est pas forcément facile, plongez-vous dans les deux biographies, dans les deux autoportraits, vous allez voir à quel point ça s'est bien passé la rencontre, mais évidemment, ils avaient des motifs pour ne pas être tout à fait d'accord et pour décider ... Je vous ai mis ensuite un petit peu de vocabulaire, peut être que vous connaissez, pour dire « je suis d'accord avec », pour dire « <i>although, though</i> », « malgré », « <i>despite</i> », hein etc. Allez-y, on est là pour vous aider de toute façon. Euh, les garçon, euh trois et trois vous vous êtes organisés ?
26.	E	[Inaudible.]
27.	P	Non trois-trois.
28.	E	Mais vous avez dit quatre-deux ?
29.	P	Bon, c'est vrai, allez ... [sourit.] C'est parti !

		[Le professeur va voir des élèves. Inaudible.]
30.	P	Eh les garçons là, hop hop hop eh ! Allez venez ici là !
31.	E	[Inaudible.]
32.	P	Ah oui, oui. [Inaudible.] Chhhhhut.
		[Le professeur se déplace dans la classe. Les élèves travaillent en groupe. Inaudible.]
33.	E	Monsieur ? Ils se rencontrent où ? Dans un palais ?
34.	P	La pièce ?
35.	E	Non mais je veux dire le bâtiment ? 'Fin si c'était un palace, euh, un château ...
36.	P	Une tente. [Il mime avec les bras.]
37.	E	Une tente ?!
38.	P	Tu peux imaginer que ce soit une tente.
		[Inaudible].
		[Les élèves commencent à ranger leurs affaires.]
39.	P	Ça a sonné déjà ?
40.	E	Oui.
41.	P	La semaine prochaine vous avez un peu de temps ?
42.	E	Oui.
43.	P	Vous essayez d'avancer le plus possible pour pouvoir euh ... [Inaudible.]

Annexe 4 : Fiche d'activité de la séance 2

MAKE YOUR OWN HISTORY : IMAGINE A DIALOGUE

Richard Lionheart met Saladin in 1192 : nobody knows what they said to each other, we just know the results : Richard accepted to stop besieging (*faire le siège*) Jerusalem and in return Saladin let the Christian pilgrims enter the Holy City.

Using their cards below, **imagine the dialogue between them.**



Richard Lionheart (1157-1199)

From 1172 to 1189 my parents, Henry II and Alienor, sent me to Aquitaine, my mother's land, for my education. I have ruled England since my father's death in 1189. I married Berengaria, the daughter of the King of Navarre, in 1191. Unfortunately, we have no children. My people like me because I'm strong and brave. As a good Christian, I led the Third Crusade against Saladin from 1189 to 1192, to free the Holy Land. I was successful there, delivering Acre, Arsuf and Jaffa harbour. Some people say that I'm cruel, just because I killed 3,000 Muslim prisoners in Acre... Unfortunately, I had to renounce Jerusalem because Saladin was too strong at the time. But thanks to me and hard negotiations with him, the pilgrims were able to enter Jerusalem. I had to make some sacrifices: I gave my young sister Jane in marriage to Saladin's brother.

« (Illustration from *Historia Major* by Matthieu Paris, ca. 1240, British Library, London.)



Saladin (1138-1193)

My ancestors were Kurds. I'm a brilliant general. When I was 34, I became Sultan of Egypt (1171-1193) and Syria (1174-1193). At that point, I decided to unify all the Muslim countries into a single and strong state. I'm a religious man and I pray every day. Therefore, I fought the Christians, especially one called Richard "Lion-heart". He told me he was a "Crusader" and I persuaded him to leave Jerusalem, our Holy Land; at the same time, I convinced him to give his sister in marriage to my brother... My people say I am a generous man. When I conquered Amida (Mesopotamia), Qara Arslan's son asked me for it and I gave it to him. I'm also a courageous man: even when the Frankish armies were continuously growing, I never retreated and I stayed close to my troops. I never found the enemy too numerous or too powerful.

« (Illustration from *Book of Knowledge on Ingenious Devices*, written by al-Jazari, 1205, British Library, London.)

You may use some of the words and phrases below:

- AGREEMENT/DISAGREEMENT: I take your point but... - I agree/I can't agree -
- CONCESSION: Although/though/despite/in spite of... - On the one hand.../on the other hand...
- COMPROMISE: All or nothing - Find a middle ground/go halfway/middle-of-the-road -
- All the same...

(You must write about the Third Crusade but also about the first Crusade)

*You can ask a teacher / use the computer /
use your smartphone if you want.*

Annexe 5 : Retranscription de la séance 3 (3 mars 2017)

1.	P	C'est un peu la fin d'un cycle, parce que certains, certains nous quitterons la prochaine fois, d'autres nous rejoindrons ... euh ... voilà.
2.	E	[Inaudible.]
3.	P	Oui quoi ? Vous voulez changer ?
4.	E	Oui on peut, en fait ce que j'ai mis sur ma fiche hier, pour l'AP, est-ce que je peux le changer, aujourd'hui ?
5.	P	Alors qu'est-ce que t'avais mis ? Qu'est-ce que tu veux changer ?
6.	E	Alors, j'avais mis maths et histoire-géo et je veux mettre maths et physique en fait maintenant.
7.	E	Pareil.
8.	P	Pareil ? D'accord. Il faut que je voie, mais à priori, euh, c'est bon. Oui ? Euh alors, donc, les groupes c'est donc ... Il y a le groupe des quatre filles c'est ça ? Ok. Euh, donc vous il vous manque Tristan ?
9.	E	Oui
10.	P	Vous avez juste un seul rôle ? Qu'est-ce qui vous reste en fait ?
11.	E	Qu'est-ce qui nous manque euh ...
12.	P	Qu'est-ce que vous avez avec vous aujourd'hui ? Vous avez un rôle ?
13.	E	Bah oui euh ...
14.	E	Ils ont pas le texte en fait.
15.	E	On a le personnage mais on n'a pas ses paroles.
16.	P	Ah vous avez pas les paroles non plus. D'accord, ok. Euh ... [Inaudible.]
		[Les élèves discutent. Le professeur va voir les groupes.]
17.	P	Vous êtes prêts là c'est bon ?
18.	E	[Inaudible.]
		[Les élèves discutent. Inaudible.]
19.	P	Chhhhut. C'est parti ! On a un très très beau décors ici, réalisé par euh el maestro, je sais pas c'est qui ? Marius et Jeanne. Moi je ne sais pas trop ce que j'ai dessiné à gauche, c'est un décor. Je ne sais pas j'ai dessiné une ville puis ensuite une mosquée, je sais pas trop ce que c'est. Bon euh ... Ça ressemble plus à un yaourt qu'à une tour ... Bon euh ... Est-ce que les garçons commencent ?
20.	E	Non, non !

21.	P	Est-ce que des gens veulent commencer, déjà ? Pour que ce soit passer ? Non ? Les filles vous pouvez y aller ? Ouais ? Allez-y.
22.	E	Non, non.
23.	P	Non ? Vous avez besoin de réviser encore un petit peu ?
24.	E	Oui.
25.	P	Alors, bon ... Allez dans, dans, je laisse encore trois minutes, dans trois minutes on voit quelqu'un hein ! D'accord ? Pour ceux qui veulent réviser une dernière fois.
		[Les élèves discutent en groupe.]
26.	P	<i>Everybody's ok ?</i>
27.	E	<i>Yes.</i>
28.	P	Et bien on va faire comme ça, tiens. Allez, on va tirer au sort le passage. Emma m'a donné une idée. Euh ... Mes affaires ... Un, deux, trois, quatre, cinq, six ... Alors, je vais vous demander un chiffre entre zéro et vingt, moi j'en ai écrit un derrière là. Et ceux qui seront le plus proche de mon numéro commenceront, d'accord.
29.	E	Seize !
30.	P	Tu participes ?
31.	E	Non
32.	P	Alors, pourquoi tu me donnes un chiffre ? Le groupe de Fanny ?
33.	E	Euh ... 17.
34.	P	17 ?
35.	E	Oui.
36.	P	Le groupe à Jeanne ?
37.	E	20.
38.	E	Bah non !
39.	E	Mais si !
40.	P	Le groupe de Flore ?
41.	E	Un.
42.	P	Le groupe euh Emma
43.	E	Zéro
44.	P	Entre un et vingt.
45.	E	Ah. Euh ... 10 non 11.
46.	P	Le groupe Océane ?
47.	E	Neuf.

48.	P	Attention ... [Il montre le chiffre.]
49.	E	Oui !!
50.	E	Yes !
		[Bruit.]
51.	E	On est les troisièmes !
		[Bruit.]
52.	P	Chhhhhhut. Très bonne idée d'avoir amené ... [Bruit.] Alors, normalement, vous ne devez pas nous dire qui est qui. On va essayer de deviner. Et puis surtout, ne vous dépêchez pas, au sens où vous avez le droit, comme ... nos hommes ... politiques, de parler ... avec ... ce rythme-là ... pour que ... l'on vous comprenne parfaitement ... que ce soit en français ... ou en anglais. <i>Thank you.</i> [Il frappe de son crayon comme au théâtre.]
53.	E	<i>Once upon a time, a long age ago, during the besieging of Jerusalem, two general were fighting. [Inaudible.] ...</i>
54.	E	<i>Sir Saladin, Richard Lionheart is waiting behind the door.</i>
55.	E	[Rires.] [Inaudible.] <i>Haha ! You're so funny.</i> [Rires.]
56.	P	Eh euh reprends-là parce que on comprend pas. Euh, reprends, euh ...
57.	E	[??] <i>Haha ! You're so funny. Haha, this English man.</i>
58.	E	<i>Richard Lionheart arrive on stage.</i>
59.	E	<i>I propose to stop the besieging. I think that it's logical to give you half of Jerusalem.</i>
60.	E	[Inaudible.]
61.	E	<i>Haha ! You're so funny.</i>
		[Inaudible. Les élèves continuent leur scénette, leur dialogue n'est pas très compréhensible.]
		[Applaudissements.]
62.	P	Réaction des autres en français ?
63.	E	<i>Aurélie is so funny.</i>
64.	P	Alors, euh ...
65.	E	En français !
66.	E	C'est pareil.
67.	P	Euh, on n'a pas toujours tout compris, hein, euh... Non mais alors, euh on vous remercie pour deux choses, on vous remercie pour deux choses, pour euh le, le fait d'avoir réussi à participer à quatre, avec un réciteur, un récitateur, euh ... oui, en

		théâtre ...
68.	E	Un narrateur.
69.	P	Un narrateur, voilà, merci. Il y a un autre mot mais bon je vais pas le retrouver. Euh ... Par contre, euh c'est dommage ... Alors bravo bah d'avoir appris des choses par cœurs, euh voilà. Euh ... Par contre, c'est dommage que vous, ... quand vous riez on comprend rien. Quand vous riez, on comprend plus rien, mais vraiment plus rien. Et, voilà, donc euh ... Deuxième chose, le fait que ce soit en anglais, ça complique plein de choses, notamment ce que je vous disais, hein, c'est-à-dire, que, ne vous obligez pas ... Je sais que c'est un réflexe qu'on a tous, hein ... Bien connaître son texte ce serait pouvoir le dire très vite. Non. Pas du tout, hien. Euh, si vous, si on vous a appris à réciter un élève, il faut ... Un élève qui est blablabla [très vite], bon, donc, on comprend rien. Donc prenez le temps. Bla ... blabla ... bla ... blablabla. Hein, même si vous avez pas les mots ... On vous remercie. Si on a le temps, vous reviendrez, hein, tout à l'heure. Alors le numéro deux c'était qui ?
70.	E	On était quatre nous.
71.	E	On était cinq.
72.	E	On était trois nous.
73.	P	Allez hop !
		[Bruit.]
74.	P	On remercie Gwenaëlle, qui fait sa dernière fois avec nous, en beauté.
75.	E	<i>I'm introducing myself. My name is Richard Lionheart. I'm coming from England. And I'm the king of France.</i>
76.	E	<i>My ancestors were kurds. I'm the sultan of all the muslim country. My name is Saladin. Why are you disturbing me at my palace ?</i>
77.	E	<i>I'm here because I can't continue like this. We have to find a compromise. All you people say that you are generous and a courageous man. Let's see it now.</i>
78.	E	<i>Well you are right but if you kown me you would understand that I can't give you Jerusalem like that without négociation.</i>
79.	E	<i>In spite of the fact that I killed two thousand Muslims Acre. I [incompréhensible] Jerusalem, I'm a crusador.</i>
80.	E	<i>Yes you are a crusador but you don't understand me. Listen to me. [Incompréhensible.] Give me your sister. Leave Jerusalem and the Holy Land and I will not begin a war against you.</i>

81.	E	<i>Ok, for all your conditions. But, only one thing, let me [bruit] pilgrims in the city.</i>
82.	E	<i>Euh... I think I have to do some concessions. Your Christian pilgrim can enter but only [incompréhensible].</i>
83.	E	<i>Thank you.</i>
		[Applaudissements.]
84.	E	<i>C'est pas fini.</i>
85.	P	<i>C'est pas fini.</i>
86.	E	<i>Euh ... Now my palace [incompréhensible].</i>
87.	P	<i>Ok.</i>
		[Applaudissements]
88.	P	<i>Euh, Lucy, qu'est-ce qui était assez agréable là ?</i>
89.	E	<i>Euh ... Je sais pas ...</i>
90.	P	<i>Euh ... Les filles qui sont déjà passées ?</i>
91.	E	<i>Euh ... [Inaudible.] là c'était dit lentement donc euh ...</i>
92.	P	<i>Oui, hein, c'est ce qu'on disait tout à l'heure, c'est-à-dire qu'on vous comprenait les deux, ok, il n'y a pas de problème. Vous n'avez pas forcément la même qualité d'accent mais on s'en fiche un petit peu. Alors je rappelle hein, c'est pas Saladin mais c'est <i>Saladin</i>, et <i>compromise</i>, hein c'est un mot que vous serez amenés à utiliser, <i>a compromise</i> ou <i>to compromise</i>, le verbe n'existe pas en français, mais <i>compromise</i> se dit en anglais, hein, faire un compromis. <i>Saladin</i>. Je rappelle le chevalier se dit comme la nuit, <i>knight</i>, c'est la même chose hein. <i>Jerusalem</i>. Euh donc, euh, voilà. Julien on a bien compris, hein. <i>I give you my sister</i>, euh, c'était, hein, c'était tonique. Donc prenez votre temps.</i>
93.	E	<i>I'm gonna tell you a story. I was in 1192, in Jerusalem, Richard Lionheart, the leader of the crusade, was coming in the Saladin castle for negotiated with Saladin, who was the leader of the Muslim. The diplomatic tale begin.</i>
94.	E	<i>Welcome to you king of England, leader of the third crusade !</i>
95.	E	<i>Thanks a lot Sala, Salara ... Yusuf ...</i>
96.	E	<i>Call me Saladin.</i>
97.	E	<i>Thank you. I am here for [incompréhensible] about the war.</i>
98.	E	<i>Interesting. Because we are in my land. You came with you Christian soldiers, you start the war and now you loose and you decided to stop ?</i>
99.	E	<i>I left england for the Holy City, and now you ask me to leave it ?</i>

100.	E	<i>Don't worry, we're never gonna let you leave my country !</i>
101.	E	<i>I'm sure that we can ... [Incompréhensible.]</i>
102.	E	<i>I will agree if you can give me a reason.</i>
103.	E	<i>I have a ... I have a little sister ...</i>
104.	E	<i>Wife !</i>
		[Rires.]
105.	E	<i>Ah oui, euh, wife !</i>
106.	E	<i>I have a little sister you look for get married. By the deed of the Prophet it could become a bilateral agreement but my people expect composition.</i>
107.	E	<i>You need to know the king Richard Lionheart already killed three thousand Muslims ... [Incompréhensible].</i>
108.	P	<i>Ok, thank you very much !</i>
		[Applaudissements.]
109.	P	<i>Là aussi, euh... Attention à cette petite euh ... qu'est pas toujours facile pour nous en français, entre for et to pour dire « pour ». Hein, I come here to do something pas for. Euh et puis, euh ... [Bruit.] On a bien tout compris. [Plus fort.] C'est bien d'avoir imaginé trois rôles parce que vous étiez trois aussi, euh. Comme ça tout le monde a participé. Euh dans l'ordre c'était qui après ? For the last day. On stage, Lucie and Soline.</i>
110.	E	<i>Hi ! My dear friend, how are you ?</i>
111.	E	<i>I'm fine and you ?</i>
112.	E	<i>What do you do here ? I came here to ask you to renounce your town, please.</i>
113.	E	<i>No. It's not possible because it's my town. I know that there are Christians in my city praying here and that there is a tomb of Jesus.</i>
114.	E	<i>But you are not Christian so let the Christian pilgrims enter the Holy City.</i>
115.	E	<i>Euh... I would agree if you give me your sister to be marrying to my brother. Do you agree ?</i>
116.	E	<i>Yes. Don't worry. If there is a problem we take her life.</i>
117.	P	<i>Thank you !</i>
		[Applaudissement]
118.	P	<i>Euh ... Sauf un tout petit peu au début, autrement on a tout bien compris je trouve. Vous voyez la difficulté, alors, juste ... Je ne suis pas un spécialiste de théâtre, mais évidemment le théâtre c'est tout sauf naturel c'est pour ça qu'il y a des metteurs en</i>

		scène qui sont brillants, hein. Mais euh, même si vous avez quelqu'un qui est là, il faut se débrouiller pour lui parler tout en parlant là, hein et non pas euh comme ça. « Dis-donc, toi, euh tu ! » Des fois ça fait un peu bizarre mais adressez-vous euh à la salle. Y-a plus que ?
119.	E	Y-a plus que.
120.	P	Y-a plus que.
		[Bruit.]
121.	P	<i>For the last time also.</i>
122.	E	<i>Hello !</i>
123.	E	<i>Hello !</i>
124.	E	<i>My name is Richard Lionheart.</i>
125.	E	<i>Yes I know who you are. What are you doing here ?</i>
126.	E	<i>I'm here to ask you to let us enter the Holy City.</i>
127.	E	<i>No way ! You cost too much damage during the first crusade and now it's worst. You have to renounce to Jerusalem.</i>
128.	E	<i>It's been a century since the first crusade. Can we just move on ?</i>
129.	E	<i>I can't forget the fact that you killed a lot of my brother.</i>
130.	E	<i>You killed some of my brothers too !</i>
131.	E	<i>You're right. But you're the one who came into our city. The Holy Land is controled by the Muslims since a long time. I just want to unify all the Muslims. Can you please leave the Holy City ?</i>
132.	E	<i>We come from England. Can you please let us enter in the Holy Land ? We didn't do all this travel to stay out of the city. We only have three small crusador states. It's not a big deal. Can we just enter in it and then we'll stop to besieging the city.</i>
133.	E	<i>Only if I have the proof that you are loyal with your promise.</i>
134.	E	<i>I'm going to organise a wedding between your brother and my sister Jane as a sign of engagement.</i>
135.	E	<i>Ok. I trust you.</i>
136.	E	<i>Perfect.</i>
137.	E	<i>Goodbye.</i>
138.	E	<i>Goodbye.</i>
		[Applaudissements.]
139.	P	Une réaction Marius ?

140.	E	<i>Euh very good !</i>
141.	P	Oui, oui ! C'était vraiment très bien. Bravo les filles. Hein, euh, c'était enchaîné, pas de gros rythme, même si vous avez un peu tendance à accélérer. Et c'était ... du bel anglais et de la belle conversation. Euh ... On vous écoute à nouveau les filles. Oui, oui, allez-y.
		[Bruit.]
142.	P	Alors, chhhhhut ... On remercie vos camarades de bien vouloir passer sous l'amicale pression du professeur. Mais juste, euh, on n'est pas en cours euh de, de théâtre, mais c'est vrai que ... C'est vrai que de faire euh un petit dialogue, une petite scène etc. ... En plus la plupart vous avez pris le temps de l'écrire, si on ne peut pas bien bien entendre, c'est un petit peu dommage, donc on va réécouter ces jeunes filles, vos camarades donc, ... prend davantage leur temps. Et je vais refaire ... [Il frappe de son crayon comme au théâtre.]
143.	E	<i>Once upon a time, a long age ago, during the besieging of Jerusalem, two generals were sighting. In a room, Saladin was looking outside, when a servant came in.</i>
144.	E	<i>Sir Saladin, Richard Lionheart is waiting behind the door.</i>
145.	E	<i>Lionheart, like the cheese ?</i>
146.	E	<i>Haha you're so funny !</i>
147.	E	<i>Let him in.</i>
148.	E	<i>Richard Lionheard arrived [mal prononcé].</i>
149.	P	<i>Arrived.</i>
150.	E	<i>Arrive.</i>
151.	E	<i>I propose to stop the besieging. However I still want that you give me half of Jerusalem.</i>
152.	E	<i>I already won you [incompréhensible].</i>
153.	E	<i>Haha you're so funny !</i>
		[Les élèves continuent leur scénette, leur dialogue n'est pas très compréhensible.]
154.	E	<i>Please let the crusadors and some soldiers come in, Jerusalem.</i>
155.	E	<i>The peace negociation went on a long time.</i>
156.	E	<i>I am the only one who made concessions.</i>
157.	E	<i>I have only three small states. And if I give my sister to your brother ?</i>
158.	E	<i>That depends. Is she pretty ?</i>
159.	E	<i>Yes, she is.</i>
160.	E	<i>Ok, well. But not your crusadors and your soldiers, just your pilgrims.</i>

161.	E	<i>You're so hard in business.</i>
162.	E	<i>Yes you're so strong too.</i>
163.	E	<i>This is how the story ends.</i>
		[Applaudissements.]
164.	P	Alors, euh ... Rien que le fait d'avoir un peu plus ralenti, hein, il y a des choses que je n'avais pas bien compris... Il faudrait encore plus, hein, je pense que les autres vont être d'accord. Euh ... Aurélie notamment, tu as tendance à te précipiter, alors ... Bravo Aurélie d'avoir euh appris ton texte par cœur. Bon et bravo aux autres aussi, et tous hein ... Donc vous voyez que la difficulté, évidemment c'était en anglais en plus, mais prendre son temps. C'est pas trop le problème de l'accent, finalement on s'en moque un petit peu. Bon vous devez progresser avec l'accent mais euh, c'est le fait de prononcer tranquillement. Mais il y en a qui font du théâtre ici ? Levez la main ceux qui sont en option théâtre ! Vous avez été voir la pièce de ...
165.	E	Ouais on l'a vue.
		[Bruit.]
166.	P	[Inaudible.] C'est rare d'avoir une pièce qui a des critiques de ce niveau-là. Donc qui l'a vu ? Les trois ? Les quatre ? Vous l'avez vu hier soir ?
167.	E	Ce midi.
168.	E	C'est quoi la pièce ?
169.	P	C'est un des très grands metteurs en scène français, Joël Pommerat. Et l'année dernière il a créé une pièce qui a eu un succès énorme à Paris et qui tourne un petit peu en France. Ça a été programmé à Nantes. Moi j'ai très très hâte de la voir. Je crois que les gens ne sont pas déçus, hein ? C'était très bien ?
170.	E	Oui, oui.
		[Bruit]
171.	E	Quatre heures et demi.
172.	P	Il y a des pièces comme ça qui ... [Bruit.] Vous pratiquez un petit peu ?
173.	E	Oui on fait que de la pratique. Il y en a qui font du théorique.
174.	P	Vous faites que de la pratique, ok. Euh très bien. Euh, alors. C'était évidemment un petit peu embêtant le découpage là. La dernière fois qu'on s'est vu c'était il y a un mois ...c'était un petit peu ... Et puis euh ... ça demande beaucoup de temps quand même de rédiger en anglais donc c'est pas forcément ce que je vous donnerai à faire euh ... Alors pour faire le lien, d'ailleurs avec d'ailleurs le spectacle, qui se passe

		pendant la Révolution française, une des prochaines sessions, on verra que les Anglais ne pensent pas tout à fait la même chose que nous sur la Révolution française, hein. Ils en pensent pas forcément euh, pas forcément du, du bien. Euh on procèdera un petit peu, on va changer un petit peu de méthode avec les vendredis, vous verrez. Donc qui euh ... Vous vous viendrez plus, vous viendrez plus ... Gwenaëlle d'accord ... Les autres ... Richard aussi j'ai vu, Fanny ... Et puis il y en a quelques-uns qui viendront nous rejoindre, je sais plus qui. Donc ça sera un peu le deuxième versant. Est-ce que ... J'en profite ... Est-ce que vous avez éventuellement des desiderata sur euh ...
175.	E	Des quoi ?
176.	P	Desiderata, des vœux. Est-ce que vous voulez qu'on travaille un peu certaines choses ? Euh moi je vais continuer à suivre un petit peu le programme général, même si ça peut être un peu plus intéressant qu'on continue sur l'histoire anglaise parce qu'il y a un peu plus de spécificités. Euh ce sera un peu plus ... un peu différent, euh voilà. En ... M. C. vous a expliqué comment il fonctionnerait en physique ?
177.	E	Ouais.
178.	P	Ce sera par un diaporama non c'est ça ? Un petit exposé ...
179.	E	[Inaudible.]
		[Bruit.]

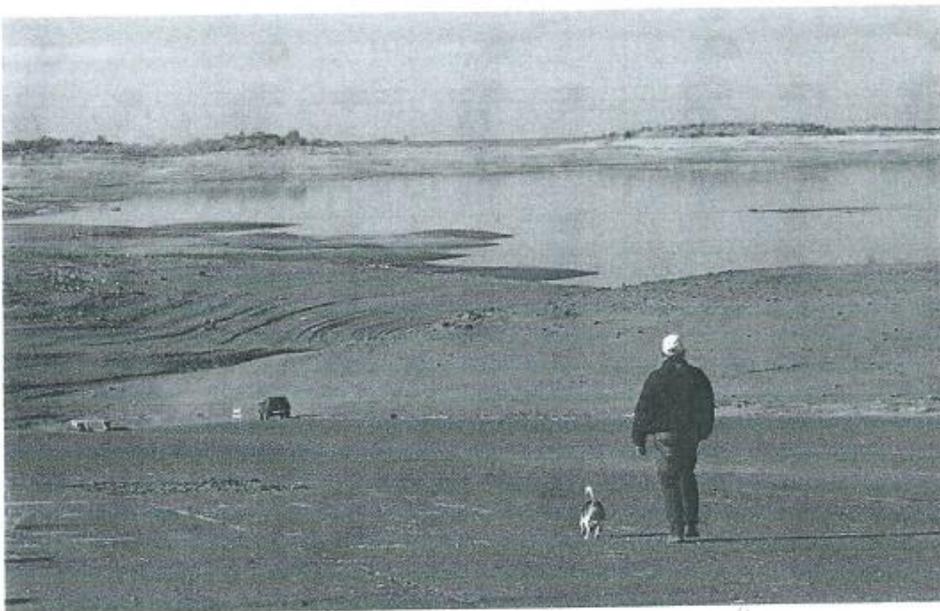
Annexe 6 : Autres exemples de fiches d'activité en DNL

California drought: State Water Project will deliver no water this summer

By Paul Rogers

For the first time in its 54-year history, the State Water Project, a backbone (*colonne vertébrale, épine dorsale*) of California's water system, will provide no water to urban residents or farmers this year because of the severe drought, state officials said Friday. The announcement does not mean that communities will have no water this summer. But it does mean that every region is largely on its own (*doit compter avec ses seules initiatives*) now and will have to rely on water stored in local reservoirs, pumped from underground wells (*puits, forages*), recycled water and conservation to satisfy demand. Silicon Valley and parts of the East Bay -- particularly residents of Livermore, Pleasanton and Dublin, who receive 80 percent of their water each year from the State Water Project -- will feel the impact the most in the Bay Area.

Hardest hit, however, will be the state's huge agriculture industry. "We expect hundreds of thousands of acres of land in the Central Valley to go unplanted," said Paul Wenger, president of the California Farm Bureau Federation. "That will cause severe economic problems in our rural regions -- loss of jobs and economic activity, with all the heartache that entails (*toute la peine que cela entraîne*)."



California in a state of shock !

Why ?????

California just imposed mandatory water restrictions for the first time in history

(mandatory = obligatoires)

Updated by Brad Plumer on April 1, 2015, Vox, Thursday, April 2, 2015

Governor Brown announced the first-ever mandatory restrictions, mostly for urban water usage. The new measures include:

- The State Water Resources Control Board will implement mandatory water reductions in cities and towns across California to reduce water usage by 25 percent. This savings amounts to approximately 1.5 million acre-feet of water over the next nine months.
- Replace 50 million square feet of lawns throughout the state with drought tolerant (*résistant à la sécheresse*) landscaping in partnership with local governments;
- Financial assistance for families forced to find new housing because they have run out of potable water.
- Direct the creation of a temporary, statewide consumer rebate program to replace old appliances, such as toilets and washing machines, with more water and energy efficient models ;
- Require campuses, golf courses, cemeteries and other large landscapes to make significant cuts in water use; and
- Prohibit new homes and developments from irrigating with potable water unless water-efficient drip irrigation systems (*systèmes d'irrigation au goutte à goutte*) are used, and ban (*interdire*) watering of ornamental grass on public street medians.
- Adjust the pricing (*tarification*), recognized as an effective way to realize water reductions and discourage water waste.

Of course, these rationing measures don't apply to California agricultural users, who, again, uses about four times as much water as urban users. (That's even though farming accounts for just 2.1 percent of the state's GDP.) So it's quite possible that the state may have to revisit this issue yet again if the drought continues to persist.

to implement : *mettre en oeuvre*

savings : *économies*

to amount to : *s'élever à, atteindre*

lawns : *pelouses*

landscaping : *aménagements paysagers*

run out of : *manquer de*

a rebate program : *un programme de remises, de rabais*

campuses : *des campus*

public street medians : *terre – plein centraux des voies publiques*

Annexe 7 : Retranscription de l'entretien d'autoconfrontation (2 et 3 février 2017)

		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, l.1-5]
1.	P ³	On peut stopper ?
2.	MB ⁴	Oui
3.	P	Hum, alors une petite chose c'est que l'entrée en classe en fait j'ai privilégié le petit aparté que j'ai eu avec l'élève.
4.	MB	Oui.
5.	P	Qu'est une élève qui depuis quelques, parce que je suis professeur principal. Et là en fait j'ai privilégié le professeur principal sur le prof. C'est-à-dire qu'en fait, Lise qu'avait été, qu'était une bonne élève carrément très bonne élève au premier semestre, ces derniers temps datent ses absences, c'est pour ça que je ne l'avais pas vue depuis un petit moment, m'avait fait un dernier devoir mais saccagé quoi. Et donc là, je voulais absolument avoir l'opportunité de lui parler et je n'aurais pas l'outrecuidance de dire que, que c'est ça, mais ce matin, ce matin elle s'est, c'est celle qui est le plus intervenu donc je me suis posé la question : est-ce que d'autres professeurs aussi lui ont fait, je ne sais pas mais bon euh parce qu'on a eu une conversation qui portait sur elle me disait « J'avais moins envie de travailler ces temps-ci » ce qui m'a beaucoup étonné parce que je ne m'y attendais pas du tout de sa part.
6.	MB	Hmm.
7.	P	Donc euh, je sais bien que donc en fait voilà. J'ai privilégié le... Évidemment les élèves pendant ce temps-là, ils sont assis et tout ça, mais euh voilà. Et donc bah, si jamais ça a pu contribuer avec sans doute ce qu'ont fait d'autres collègues, juste de un petit peu la remettre c'était des moments importants et ce n'est pas toujours facile dans ce métier de trouver des moments comme ça.
8.	MB	Hmm.

³ P : professeur observé.

⁴ MB : M. Bertrand.

9.	P	Et on est, ça ça manque, c'est, il y a plein de causes, de trouver un temps commun avec les élèves qu'on a nous-mêmes, euh, enfin qu'on, même quand on est professeur principal puisque en fait on n'a pas, à part l'heure d'AP professeur principal qu'est faite pour ça. Mais en l'occurrence là, il se trouve que c'est l'heure d'AP que j'ai, qui me sert aussi d'heure d'AP de professeur principal mais que quand je ne les prends pas toute la classe et bien avec le groupe anglais, on fait de l'anglais. Donc euh, c'est qu'est pas d'ailleurs ce sera fini l'année prochaine, il n'y aura plus d'heure, cette heure-là n'existe plus...
10.	MB	Hmm.
11.	P	...normalement c'est la dernière fois que ça existe, donc l'anglais sera complètement, si pour en faire, il faudra complètement les intégrer au cours commun. Même, y compris à des élèves pas volontaires. Ce qui peut se faire, ce que je fais aussi un petit peu mais, euh, qui pose d'autres problèmes évidemment, d'autres contraintes. Et par contre, l'heure d'AP sera entièrement disponible et c'est, et c'est de plus en plus important. Moi j'aime bien être professeur principal pour ces heures-là : il y a plein plein de choses à faire, vraiment vraiment beaucoup de choses à faire, euh bon bah cet après-midi, il y a, je fais une heure d'orientation que je rajoute puisque je ne les vois pas la semaine prochaine, je me suis rajouté une heure-là, mais qui va m'être payée et qui euh, mais il y a plein de choses à faire, de plus en plus en tant que professeur principal parce que par exemple pour ce qui est de l'orientation ça a quand même bien changé vraiment, vraiment bien au lycée on s'en occupe donc pour tout ce qui fin bon ça peut être pour tout ce qui est remédiation, ça peut être orientation, ça peut être vie de classe, tout ça. Il y a vraiment beaucoup de choses à faire et c'est, et c'est vraiment important. C'est vrai que on s'aperçoit a posteriori à quel point on a négligé ça. Et ça reste, et pour finir avec ça avec le lien, ça reste toujours problématique de trouver les moments pour vraiment parler euh aux élèves, sauf à les convoquer, euh, à 8h du matin avant qu'il arrive à 9h, euh, voilà quoi. Ce midi, je suis resté parler un peu d'orientation avec une élève, bah oui mais bon midi dix, midi et quart et puis bon, moi fallait que je revienne pour 13h quoi, donc euh, c'est pas toujours évident. Donc voilà, donc peut-être que finalement ce qui s'est le plus important de ce qui s'est passé dans ces 50 minutes, c'est déjà fini là : c'est le fait que Lise, euh ... je trouvais

		qu'elle avait bien réagi, je trouvais qu'elle a bon ... En même temps, beaucoup d'élèves de la classe sont sensibles au fait que soudain, le professeur de la classe soit quelqu'un qui s'adresse qu'à lui et c'est, c'est, il suffit parfois de ... Parfois les réunions parents avec le, euh, les élèves ou les élèves et les parents, c'est parfois important vraiment, on se... vraiment, je, j'ai vraiment des... J'ai plutôt le contre-exemple mais c'est parfois des choses décisives, ils sont très sensibles de soudain de s'apercevoir que les, les profs leur veulent du bien quoi, enfin euh ... faudrait qu'ils réussissent quoi. Bon, bon ça peut, on va faire d'autres commentaires.
12.	MB	Du coup, tu repousses un peu le... ça repousse un peu le début de...
13.	P	Oui, voilà c'est tout.
14.	MB	... de tes cours.
15.	P	Oui oui oui oui oui voilà je je, j'étais... en tout cas, je, j'avais conscience de euh, j'avais conscience de ça que évidemment ... j'allais devoir reprendre un petit, une petite mise en train qu'était, où ils étaient où ils ont été un peu laissés quoi.
16.	MB	Ok.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.5]
17.	P	Je peux commenter ?
18.	MB	Ah oui
19.	P	Oui, non c'est juste sur le « Un,deux, trois ». euh, bah, le plus souvent j'essaye de faire des groupes de trois tout simplement. Euh et c'était ce que j'avais trouvé un peu de façon empirique et puis à force de... d'en parler avec pas mal de, de collègues, on s'aperçoit que alors ceux qui font qu'ont les mobiliers en îlots, bah c'est souvent par groupes de 4 ou 5 hein, pour la forme en U 4 ou 5 mais que dans l'idéal moi j'aime beaucoup trois, deux c'est pas assez parce que euh il y a pas de tiers en fait. C'est-à-dire que quand il y a discussion c'est bien qu'il y ait un tiers, c'est-à-dire quand il y a deux élèves qui ne sont pas d'accord, et bien c'est bien qu'il y ait un tiers, c'est-à-dire que donc il en faut un troisième. A partir de quatre, euh, à partir de quatre, on peut commencer à se planquer un petit peu quoi. Donc voilà c'est tout. Donc euh, l'idéal pour moi c'est 3-4 mais avec un petit idéal sur

		le 3. Bon bah voilà, c'est pas parf... bon bah ensuite quand il y a quatre filles d'un côté euh bon bah quatre quoi.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.5-9]
20.	MB	On n'entend pas trop, on n'entend pas trop...
21.	P	On entend tout ...
22.	MB	... ce qui se passe après. Donc euh, je ne sais pas s'il y a d'autres commentaires ?
23.	P	Et vous, vous avez choisi ce passage pour quoi ? Pour la mise en train ?
24.	MB	Oui bah c'était la mise en activité ...
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.13-22]
25.	P	Ah oui, je comprenais que le bruit vient du couloir hein, c'est ça ?
26.	MB	Oui.
27.	P	Ce boucan dans le couloir. Euh... je peux faire un commentaire si tu veux
28.	MB	Oh oui.
29.	P	En fait, euh, alors c'est ce que je vous disais la semaine dernière, hem, c'est la question ... La DNL, la DNL en Histoire, l'Histoire en anglais : c'est de l'Histoire ; enfin ou la Géographie en anglais, c'est de la Géographie. C'est pas de l'anglais en Histoire et de l'anglais en Géographie. Euh. Donc avant tout, il faut faire de l'Histoire et avant tout il faut faire de la Géographie, c'est-à-dire qu'une des façons d'ailleurs euh ... que ... L'année dernière j'avais été surpris que certains élèves d'ailleurs un moment avaient choisi l'AP Histoire en anglais parce qu'ils avaient des difficultés en Histoire. Là, il y en a deux, par exemple des filles, qui ont choisi la DNL parce qu'ils ont des problèmes en anglais, c'est rigolo. Euh... Évidemment quand on fait de l'Histoire en anglais, pour bosser ils vont faire de l'anglais de toute façon l'anglais n'est pas, n'est jamais hors-sol sauf quand on fait de la pure, je suppose, grammaire, pure linguistique etc. Ce qui ... Je ne sais pas si ça leur arrive, ce qu'on ne fera pas nous. Mais, euh, il faut faire de l'Histoire par contre l'Histoire en anglais c'est pensé qu'on peut très bien faire de l'Histoire en anglais avec différentes façons de faire de l'anglais. Donc là, toute la panoplie ensuite est possible. Si je parle en anglais, c'est une façon pour eux d'entendre de l'anglais. Entendre de l'anglais, ça fait partie du grand groupe faire

		<p>de l'anglais. Voilà, bon. Et on dit bien, les profs d'anglais disent bien écouter des films en anglais. Bon bah voilà, c'est aussi banal que ça. Lire de l'anglais, c'est faire de l'anglais ; bon bah là Marius est en train de lire en anglais, il aura fait un petit peu de lecture et évidemment, c'est, c'est une des façons qui ne sont pas super adaptées pour nous parce que faire lire de l'anglais à tout le monde, euh bah, pourquoi pas, mais à ce moment-là, il faut très peu d'élèves et puis euh, quelqu'un qui lit c'est quelqu'un qui, il ne peut y avoir qu'une seule personne. Donc c'est une activité qui peut être une, enfin lire de l'anglais à haute voix, hein pour apprendre, il n'y a qu'une personne qui peut le faire à la fois autrement c'est le souk. Donc c'est pas une des activités les plus faciles à faire, ni les plus intéressantes d'un point de vue pédagogique quoi. Hem, euh et puis bah finalement, je m'en moquerais presque, euh parce que ce qui va m'intéresser c'est qu'il fasse avant tout de l'Histoire qui, à la limite on pourrait dire faire de la DNL en anglais c'est, euh oui faire de la DNL anglais, c'est euh, faire de l'Histoire en essayant de faire oublier que c'est en anglais.</p>
30.	MB	<p>Hmm.</p>
31.	P	<p>Alors que c'est une heure qui s'appelle comme ça Histoire en anglais, Histoire-DNL en anglais enfin bref. Euh mais bon, euh ... entendre de l'anglais, alors évidemment c'est mieux quand c'est pas moi donc c'est pour ça que j'essaie de parler un minimum. Pour ça que quand je trouve des documents où, qui sont compréhensibles pour eux et qui sont prononcés par des natifs bah c'est mieux, hein, parce que notre force à la limite je dirais c'est de ne pas être natifs pour les élèves, c'est pas d'être natif ou pas être professeur d'anglais. D'après les échos que j'ai, euh, c'est encore plus vrai en collège, c'est-à-dire que ça ah... les élèves, ils ont presque euh, j'exagère évidemment, un pair en face, quelqu'un non plus qu'est pas spécialiste d'anglais. Ils le savent, moi ils m'ont également en Histoire-Géo en plus donc à la limite bon bref ils savent que je suis pas prof d'anglais donc euh quelque part, il y a pas cette euh ... Ils peuvent pas normalement avoir, on peut espérer qu'ils aient pas ce regard sur quelqu'un qui a euh, qui qui l'anglais à nouveau c'est parfait chez le prof parce que c'est un prof d'anglais quoi non ! Donc euh, normalement ça doit pouvoir... L'erreur est également chez le prof quoi, elle est également possible, plausible, courante euh etc. Et, et à nous de profiter de ça</p>

		<p>surtout qu'on est dans un système où se tromper euh ... c'est, c'est peut-être un peu plus difficile que que dans d'autres pays euh puisque bon, pour diverses raisons. Donc euh bah on fait partie, donc euh ... bah oui c'est pas facile à la limite, il faudrait presque faire exprès parfois ... Je sais pas mais c'est pas grave, c'est pas grave parce que même si c'est à peu près en anglais, c'est de l'Histoire ou c'est de la Géographie donc euh ... voilà. C'est que ça déplace quand même, faut remettre l'anglais à sa place quoi, faut remettre l'anglais à sa place. Tout en évidemment respectant l'anglais autrement on va faire n'importe quoi.</p>
32.	MB	<p>Et du coup, pourquoi vous dites c'est mieux quand c'est pas moi qui parle anglais ? Pourquoi vous dites ça ?</p>
33.	P	<p>Parce que moi je ne pense pas avoir un accent euh parfait, donc euh, évidemment euh, c'est mieux quand c'est pas moi, c'est pour cette raison-là. Par contre, euh, c'est mon devoir quand même, c'est pour ça que, attention, faut pas, c'est pas tout le monde peut faire comme ça du lendemain de la DNL. Non, si, si l'institution décide de faire passer une certification, il y a aussi, euh, il y a aussi une raison donc euh, qui est que, euh, il y a plein de choses qu'on ne peut pas laisser passer, il y a des choses qu'on ne peut pas faire si on ne sait pas déjà entrer un minimum dans la langue, corriger un minimum la langue, connaître un minimum la langue, voilà. Mais ensuite c'est où placer le minimum, ça c'est l'institution qui le choisit, hein, mais c'est un minimum. J'ai pas besoin d'être locuteur et bilingue en anglais, c'est pas vrai, c'est pas vrai, vraiment depuis 4-5 ans que je fais ça, je le vois, je le vois tous les jours quoi, c'est pas...</p>
34.	MB	<p>J'aurais pu laisser 5 secondes de plus. Après j'avais mis...</p>
		<p>[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.23-25]</p>
35.	P	<p>Ça c'est dans le couloir.</p>
36.	P	<p>Oui, deux, deux remarques, hum, ce qui parfois pose problème pour des choses comme ça c'est qu'une heure tous les 15 jours c'est qu'en plus on ait des absents et là, il y avait des absents la semaine d'avant, et c'est très, c'est pour ça par exemple, je me souviens pourquoi, pourquoi je leur ai demandé « <i>pilgrims</i> », etc. c'est parce que, ils, la plupart le savait, c'était un des mots qu'on a vu mais, euh, quand il y a des absents ça complique parce qu'on ne peut pas les abandonner les</p>

absents donc comment intégrer, c'est, c'est en permanence hein, il faut reconnecter quoi mais spécifiquement pour les... Là on s'en fiche que ce soit en anglais, etc. C'est comment, comment faire que des élèves qui étaient absents au cours qui était il y a une semaine, donc la dernière fois où ils ont, ils avaient un petit peu été confronté à cette séquence c'était 2 semaines auparavant donc c'est énorme quoi, c'est, pff, c'est, c'est la préhistoire. Donc ça pose problème, par exemple hum, là dans la composition des groupes, euh, il faut essayer d'en tenir compte : c'est-à-dire mettre un groupe où il n'y avait que des élèves absents, non. Inversement, le travail en groupe, euh, la communication se fera au sein du groupe donc ça, c'est, c'est... par contre ça, ça s'y hum... ça s'y prête. Deuxième chose, les consignes : pourquoi les dire en anglais ? Je sais pas à quoi ça servirait, sauf qu'ils entendent des mots de consigne en anglais, pff, voilà quoi ça c'est rien, justement ça on s'en fiche. Et puis je passe du français à l'anglais. Je fais ça exprès, tout le temps, parce que, parce que moi tout d'abord ça m'arrange, dès que je ne trouve pas des mots, etc. donc je ne vais pas passer mon temps à « ah mince, comment ça se dit en anglais ? » ... Et puis les élèves s'en fichent aussi donc c'est nous qui nous mettons des barrières, hein, à penser que si on commence une phrase en français, euh, en anglais il faut la finir en anglais, non, ils s'en fichent, les élèves, mais là royalement parce que euh, ils savent il faut surtout pas faire une première heure pour montrer que *speak fluently*, et puis un beau laïus où on a passé trois heures à faire des phrases dans un super anglais, enfin ce serait pas de nous parce que autrement ... Non au contraire, puisqu'il faut jouer du fait que c'est pas grave si on se trompe en anglais de toute façon, c'est, d'une part c'est de l'Histoire qu'on fait, et puis euh, justement, c'est ce qui pose problème dans l'apprentissage des langues euh, euh c'est-à-dire, il faut se lancer quoi, faut se lancer, c'est pas, c'est pas grave. A la limite, rédiger des mots, j'ai jamais fait faire, mais faire rédiger un texte en anglais où ça pose vraiment un moment un problème, il y aura des phrases en français bah oui et pourquoi ? Pourquoi pas ? Enfin, pour moi c'est vraiment pas un problème du tout : il y aura un texte où il y aura une partie en français, oui et alors, de toute façon, c'est pas, c'est pas grave, il y aura avant tout une partie en anglais quoi, donc euh voilà. Ça ce sont des freins qu'on se met nous-mêmes. Et la DNL anglais je trouve que ça nous permet de pff, de, de faire sauter tout ça. Il

		faut avancer, il faut avancer, il y aura une partie en anglais, même si tout n'est pas en anglais, pff.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.25]
37.	P	<p>Oui, la petite remarque que je fais, j'ai pas vu de mots effectivement difficiles, d'une part parce que je choisis des textes dans, dans un manuel qui avait sans doute choisis, transformé le vieil anglais, etc. euh ou les textes en Arabe en anglais pour des élèves de Seconde. Et puis bah par contre ça, par contre ça c'est un vrai travail qui, qu'on n'a pas, qu'on, qui est à faire encore plus systématiquement en DNL par rapport à d'habitude. D'habitude, on essaie de repérer à l'avance, d'anticiper sur quels mots est-ce qu'ils vont buter, donc ce n'est pas la peine d'attendre qu'ils butent, faut, faut mettre le texte en français, traduire les mots, même au BAC, hein. On peut mettre, soit savoir qu'à ce moment-là, on les traduira, on les expliquera en français soit la traduction est déjà là, l'explication en français ou la traduction. Hum. Et puis, c'est toujours difficile de se mettre au niveau des élèves donc faut toujours, il faut banaliser ça : par contre s'il y a des mots que vous ne comprenez pas, c'est normal quoi, c'est tout à fait normal, donc ces phrases-là c'est fait pour qu'ils hésitent pas à demander, à certains vont aller chercher sur Internet, etc. donc ça c'est normal. Par contre évidemment c'est mieux de, pour gagner du temps, de... de, souvent d'avoir la petite liste de vocabulaire déjà traduite, euh voilà. Euh, ce que je ne fais pas toujours et j'essaie de le faire maintenant mais je n'ai pas toujours le réflexe, moi, c'est de, d'indiquer dans un texte les, les mots ... C'est pas simplement alors « le petit l » ou souligner quoi, euh. Moi je ne sais pas pourquoi je n'ai pas ce réflexe-là et en fait c'est super nécessaire parce qu'autrement les élèves, un mot qu'ils ne comprennent pas :</p> <p>« - Monsieur, ça veut dire quoi ? - Mais non mais c'est... - Ah oui, c'est écrit en bas »</p> <p>Donc faut souligner, faut le noter c'est, c'est, mais je me suis aperçu de ça, moi je n'ai pas toujours le réflexe, je traduis un mot mais je n'ai pas indiqué dans le texte ce que j'avais traduit. Alors, moi, ce que je préfère faire souvent, c'est quand je suis avec une trace que je peux transformer hein, je tape moi-même par exemple, ou un format que je peux changer, de mettre la traduction tout de suite après dans</p>

		le, dans le texte en anglais. C'est pas la peine, pourquoi, pourquoi aller le chercher en bas ? Pff. Cette convention... Enfin ce serait intéressant, moi je ne sais pas, de parler avec un spécialiste des langues. D'ailleurs, aujourd'hui j'ai pas mal de questions à poser.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.25]
38.	MB	Des commentaires ou ... ?
39.	P	Sur mon humour lourd ? Absolument aucun commentaire.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.29]
40.	MB	Alors là en fait, on entend pas, je ne sais pas si vous allez vous souvenir mais vous allez ...
41.	P	Ah oui ...
42.	MB	... voir les deux filles de devant, je ne sais pas si vous vous souvenez de ce que vous leur dites ou pas
43.	P	Hum... Alors, euh, qu'est-ce que je leur dis à ce moment-là ? Je crois que je leur réexplique la consigne, je crois que je leur réexplique la consigne et alors ce que je vous disais la dernière fois, ce que j'aime bien c'est que peut-être le fait là c'est l'effet petit effectif qui joue. Heure un peu considérée, par les élèves, différente pour plein de raisons : ils ne sont pas tous en, ils sont pas tous là, donc une vingtaine. Euh, c'est heure qualifiée d'AP parce que ça pourrait très bien s'appeler Histoire-Géo, AP, etc. C'est marrant la qualification. En tous cas, les élèves, ces deux élèves-là qui sont en difficulté par rapport à la classe, surtout une, qui, qui sont un petit peu décalées au niveau socio-culturel, dans une classe voilà, où c'est un peu enfants de bobos pour dire, voilà des élèves bien éduqués, etc. Elles sont un peu décalées. Par contre elles ont pris l'habitude de poser des questions assez facilement, donc moi je, je suis plutôt content parce que je sais que les autres, bon, ils vont se mettre au travail normalement, c'est, c'est un bon groupe et puis je vais pouvoir, bah là ça n'a pas traîné quoi tout de suite. Donc là c'était pour la ré-explication des consignes en fait. De la consigne.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, suite]

44.	MB	Euh. Ah oui bah là c'est pareil. Du coup de la même façon c'est ce que vous allez faire avec les autres filles.
45.	P	Oui, tout à fait. Alors là, c'est un petit plus embêtant parce que Flore, l'élève concernée, elle est habituée elle du fait, c'est-à-dire de, de c'est quelqu'un qui se plaint à la fois de hum, parce que je l'ai vue récemment avec sa maman, elle se plaint à la fois que elle aime pas passer des heures à rien faire, c'est jamais assez actif pour elle, mais quand il faut se mettre au travail, elle a toujours un temps de retard sur tout le monde donc elle est un petit peu énervante. Donc là, classique Flore avait pas commencé euh, c'est pas grave de pas commencer tout de suite, mais euh ... Donc il faut réexpliquer pour Flore quoi donc bon elle est un petit peu... Ça c'est Flore.
46.	MB	Euh ...
47.	P	Non alors, de façon générale, là on est dans une situation archi classique qui était, qu'aurait pas été archi classique pour moi il y a 10 ans vraiment. Moi je suis d'une génération qui finalement a été, était encore largement, moi je me sens vraiment concerné hein, euh, avec la représentation qui n'avait pas été battue en brèches tout de suite, déconstruite tout de suite du <i>magister</i> . Donc qu'il y a toujours un devant et un fond de classe et qu'il y a un prof qu'est sur une estrade devant tout le monde, etc. Moi j'ai vraiment une génération, j'espère, à avoir eu du mal à, à lâcher de ce point de vue-là, vraiment je me sens concerné par ça. Bon bah là, une classe où il y a des élèves qui travaillent en groupe, euh ... Alors se pose ... Donc je vais pouvoir aller voir les groupes en fonction des demandes. Alors ça pose plein de problèmes, parce que voilà, il n'y a plus rien à faire, non. Euh, pour moi là, c'est ils sont dans une, je n'aurais pas voulu tout à fait faire ça, mais il me manque une semaine, hein, parce que normalement demain, ils me font les... J'aurais voulu qu'ils fassent ça sur un petit peu plus longtemps, c'est-à-dire que là ils sont, il manque une étape. [Alarme incendie] En plein Bac blanc, ça c'est pas sympa. Ça c'est une bonne blague je pense du Bac blanc, ça c'est dommage. Hum. On va dire, on pourrait dire : « ouais le travail en groupe, autonomie, » ... On pourrait analyser tâche complexe, avoir une voilà, classe projet, voilà, organisé. Oui mais pour moi là, c'est une bonne classe donc j'ai pris le risque de sauter une étape qui quand même de, entre ma commande euh ... La tâche complexe faut quand

		<p>même... Là c'est pas assez guidé, par rap..., même en ayant déjà fait une semaine voire deux sur ce sujet. Il manque une petite étape d'analyse pour que le dialogue serve suffisamment de synthèse, il me manque une heure pour ça, je le sais, je le sais. Je sais qu'avec ce groupe-là, ça va passer, pour voilà. C'est pour ça d'autant plus que j'aille voir mes deux groupes, en fait. En fait il n'y en a qu'un, avec les deux filles, qui, qui sont un petit peu en difficultés, donc c'est super confortable comme situation. Par contre, l'autonomie ça ne doit pas être la solitude et à moi de tout faire quoi, et là il y a un guidage, j'ai sauté un petit peu volont... pour des raisons de, parce qu'après, je les remise en moi, de guidage. L'idéal, demain, par exemple, que je ne ferais pas, parce que je n'ai pas le temps, c'est de, qu'on fasse un, un, une phase de ... j'ai envie de dire de remédiation, c'est-à-dire, dans l'idéal demain je devrais venir avec une liste de, de, d'éléments que normalement ils devraient avoir et leur demander de cocher : est-ce qu'il y a <i>First Crusade</i> ? Est-ce qu'il y a des éléments de <i>Third Crusade</i> ? Est-ce qu'il y a des éléments sur les origines de etc. ? Une petite liste en anglais et cocher est-ce que vous l'avez dans votre euh, et donc s'ils ne l'ont pas, comment est-ce que vous pouvez le rajouter dans votre, dans votre, dans votre dialogue. Donc ça, pour moi c'est, c'est une étape que je vais pas faire. Parce, pour faute de temps, donc là je fais un peu le pari, on avait quand même travaillé un peu deux semaines sur le sujet, mais bon une que j'avais dû improvisée pour des histoires d'organisation, mais euh bon voilà. Et en comptant sur le fait que là c'est plutôt les élèves qui travaillent, qui avaient une professeure de français absente cette semaine, donc ça leur faisait quatre heures en moins, donc je sais qu'ils avaient du temps pour ce...</p>
48.	MB	Et euh...
49.	P	Autrement je ne sais pas si j'aurais fait ça comme ça.
50.	MB	Et qu'est-ce que vous attendiez justement dans les textes en particulier ?
51.	P	Eh bien dans le texte. En Bac blanc, c'est un peu la cata. Euh, qu'est-ce que j'attends d'eux demain ? Eh bien le dialogue, j'attends à nouveau les deux aspects.
52.	Pr ⁵	Excusez-moi, il faut évacuer.

⁵ Pour : proviseur du lycée.

53.	P	Vraiment ?
54.	Pr	Ah ouais, on sait pas ce que c'est, je préfère que vous évacuez.
		[Interruption de l'entretien.]
55.	P	Alors, évidemment là il y a aussi le pari que l'idée même les intéresse, c'est-à-dire, imaginer ce dialogue, inconnu, lors d'une rencontre qui a vraiment existé. Disons que ça se voilà, pour c'est un bon, un bon, une bonne entrée pour faire réfléchir sur, surtout que ce sujet porte sur une confrontation donc le dialogue, le dialogue est approprié. Par exemple sur d'autres sujets qui n'ont rien à voir avec la DNL, euh, parfois un petit peu on utilise de plus en plus ce que, ce que les profs de Lettres appelleraient des projets d'invention quoi. Euh, bah le dialogue n'est pas forcément, euh, approprié parfois, euh, le dialogue c'est qu'il y a, il, c'est parce qu'il doit y avoir confrontation quoi. Évidemment, faire imaginer un dialogue entre un conquistador et un Indien, pourquoi pas ? Parce que bon, je vais pas, je ne suis pas sûr que ce soit une bonne idée, mais bon hum... Par contre parfois c'est d'autres formes qui peuvent, qui peuvent être appropriées. Là, pour répondre à ta question de tout à l'heure, ce que j'attends demain c'est à la fois les désaccords et les accords, l'idée de compromis. Alors, c'est là qu'ils sont guidés puisque sans qu'ils s'en aperçoivent trop, puisque dans une petite aide pour les aider à écrire en anglais, il y a, ils ont une petite aide de formulations d'opposition, de formulations d'accord et des formulations de compromis. Donc évidemment eux ils vont regarder ça comme une aide grammaticale mais ils se rendent pas compte qu'en fait, ça leur donne aussi des idées, mine de rien. c'est-à-dire que si y a ... Ils voient l'idée de compromis, d'ailleurs il y a un groupe qui « Monsieur, <i>compromise</i> il y a un « e » au bout ou pas ? » Bon moi je me suis dit « Bon, c'est bon, ça va parler de compromis ». Bingo quoi. Euh, donc ça c'est une astuce un petit peu parce que ça a une double fonction : ça leur sert à linéariser en anglais, ce qui est toujours dur, c'est dur pour eux de linéariser de façon générale mais en anglais encore plus. Et puis, c'est une aide à linéarisation qui en fait c'est un peu, euh, un cheval de Troie, c'est-à-dire que dedans, il y a des idées quoi : le compromis. Bon bah il y a des, dans les deux biographies, il y a, euh, il y a des idées qui sont, qui sont liées au compromis, à l'entente, machin qui donne sa sœur, etc. quoi. Donc en fait, ils s'aperçoivent pas de ça, mais c'est une grosse ruse de prof quoi. C'est, c'est voilà.

C'est une aide grammaticale mais en fait en la lisant, ça donne des idées. Et par ailleurs, mine de rien, ça donne ces petites indications grammaticales, bah, ça les aide à ce pourquoi ils ont souvent beaucoup de mal, c'est-à-dire, au-delà des faits, des données typiquement historiques on va dire, à, à formuler, dans un dialogue il faut formuler des, des sentiments enfin des, je, des, des, c'est pas sentiments le mot que je, des, des, comment dire ça ? C'est pas évident de classer ça, des subjectivités quoi : « Moi je pense que je ne suis pas d'accord », « Moi, là je suis d'accord », bon donc ça c'est pas facile dans une langue donc, euh, leur donner, leur donner, ça me paraît nécessaire. Et de manière générale, leur donner des modèles d'expressions ... Et en fait, ça ça m'intéresse depuis que je, je, je, je fais de la DNL, on s'aperçoit qu'on peut beaucoup les aider en leur donnant des modèles de types de phrases pour chaque sujet. Un sujet en géographie, euh, leur donner juste des débuts de phrases disant « Oui mais les contr..., les cont... Oui mais ce sont des contraintes car... », « Oui mais ce sont des... » enfin des choses qui sont des débuts de phrases, hum, hum, euh comment dire ?, Euh, des, des, des formulations qui sont de l'ordre du causal, des formulations qui sont de l'ordre, de, de, d'enchaînement logique, des formulations qui sont de l'ordre de la nuance et tout ça, c'est les aider à réfléchir quoi, c'est-à-dire, à travers la, la formulation gramm..., qui paraît juste de la grammaire, en fait y a la complexité quoi, bah oui il va falloir expliquer, bah oui il va falloir expliciter, bah oui il va falloir des conséquences, bah voilà. Donc en fait en donnant des débuts de phrases, souvent, c'est, c'est quelque chose qui, qui, qui les aide énormément, quand on veut linéariser, mais moi, c'est un peu contradictoire cet exercice par rapport à ce que je fais d'habitude, c'est pas du tout représentatif, parce que je, je, je trouve qu'on n'a pas de besoin forcément de linéariser. Et on a, on est une matière, avec, où on classe, on fait des enchaînements et des exercices écrits du type organigramme, tableau, colonne, euh ... Tout ça fait, c'est des exercices qui... Frise, non c'est pas un exercice mais bon, euh, organigramme, ... Euh oui donc euh, colonne, tableau ... Tout ça c'est des, c'est des formes écrites, des formes d'exercices qui sont encore plus appropriées comme ça parce que ça, ça neutralise la linéarisation donc ils peuvent aller directement à finalement, ce qui, ce qui nous intéresse le plus, c'est-à-dire les notions importantes en géographie ou les enchaînements importants, les notions aussi en, en histoire. Notions, concepts dirait euh.

56.	MB	Alors, après on n'entend pas trop le reste du cours avec le volume sonore global des élèves.
57.	P	Bah oui, il y a beaucoup de ... Bah évidemment vous pouvez pas entendre les élèves en fait.
58.	MB	Ouais.
		[Extrait du cours du 27.01.17, annexe 3, 1.33-38]
59.	MB	C'est la réaction des élèves pour la tente ... Bon voilà, il ne restait que ça.
60.	P	Oui parce que là, bon, tout le monde discute. Mais euh ... Bah, ça n'a rien à voir avec la DNL mais euh... Ça aussi c'est parfois difficile, c'est-à-dire que, on ... Ce qu'on veut de plus en plus c'est que les élèves soient en train de réfléchir, que réfléchir c'est débattre, beaucoup, que débattre c'est du volume sonore, que débattre à trente, euh ... Que le groupe est fait très bien pour débattre, voilà, confronter ... Donc de plus ne plus il faut accepter ... Pour moi c'est difficile, hein. Je, je, euh, je suis sur des représentations que j'abandonne petit à petit, des représentations que un bon cours c'est un cours silencieux. Non. Aujourd'hui un cours silencieux, c'est presque, c'est pas normal. C'est-à-dire que ça cause pas, et si ça cause pas, ça débat pas, et si ça débat pas, est-ce que c'est encore en train de réfléchir. J'exagère, mais il y a de ça quand même. Y'a de ça. Et donc, euh, bah voilà. Bah il faut accepter que les cours soient forcément assez bruyants. Donc il faut apprendre à gérer le ... Par contre c'est là où, moi je sais que ... Peut-être parce que justement... Ça se gère aussi, ça apprend à se gérer aussi. Et peut-être un peu plus dès le début de l'année, je sais pas ... C'est-à-dire qu'on peut discuter euh comme ça, on peut discuter sans parler fort, hein [à voix basse].
61.	MB	Sinon, j'avais réussi à enregistrer ...je sais pas si on va bien entendre.
		[Extrait d'une discussion du professeur avec un groupe d'élèves à la fin du cours, inaudible.]
62.	MB	Non, on n'entend pas. C'est les filles du fond donc euh ...
63.	P	Zélie et Flore.

64.	MB	<p>Oui c'est ça. Et euh vous leur dites euh ... Vous remarquez qu'elles ont commencé à, je crois, rédiger en français ... Et vous les reprenez là-dessus juste à la fin du cours ...</p>
65.	P	<p>Hum, hum. Oui, oui. Alors ça, euh, dans deux groupes, je ne m'y attendais pas. Mais c'est la première fois que je leur faisais rédiger un dialogue en anglais. Je m'attendais pas du tout, alors ça je veux pas du tout que, que ce soit d'abord en français. Parce que justement, c'est parce qu'il y a peut-être encore plus besoin de faire d'l'anglais un petit peu partout. Euh, apprendre une langue, c'est apprendre à lâcher prise là-dessus aussi, c'est-à-dire que c'est pas grave si, c'est pas grave si tout n'est pas bon, il n'y a pas besoin de passer par la forme parfaite du français quoi. Et donc, c'est pour ça que d'ailleurs, demander d'aller directement à la linéarisation, moi je le fais très peu parce que c'est normal qu'ils se mettent tout de suite le problème de la linéarisation, comme en français ! Ils se mettent souvent, pour rien ... 'Fin, ils se mettent ... Linéariser, c'est tout de suite difficile. Et donc tout ce qu'on peut appeler écrit intermédiaire ... Parce que quand tout à l'heure je parlais de tableaux, organigrammes et tout ça, et bien, ce qui sont souvent en français des formes intermédiaires, et bien, la différence, c'est une façon de dire ça, et bien en DNL pour moi, c'est des formes définitives. C'est-à-dire qu'on va s'arrêter à l'organigramme. Et pourquoi demander de linéariser ? Linéariser c'est pour la communication, enfin bon, voilà. Il n'y a pas forcément besoin toujours de passer à la linéarisation en anglais total. J'suis pas prof d'anglais, donc si je les fais réfléchir en Histoire en anglais, bah j'ai fait de l'Histoire et il se trouve que c'est en anglais. Donc moi ensuite vérifier l'orthographe et la grammaire en anglais, moi c'est pas mon problème. Je ... C'est pas un cours d'anglais. C'est un cours d'Histoire, en plus, avec de l'anglais. Donc voilà, je m'aperçois de ça en vous disant ça, mais il y a un petit peu de ça comme différence, ce qui serait un peu plus des écrits intermédiaires, euh, seraient parfois des écrits un petit peu définitifs, au sens où la forme définitive qu'on attend toujours par classicisme ... la forme linéaire, je l'abandonne plus facilement en anglais ; ce qui permet de débloquent beaucoup de choses quand même. Et ce qui permet, ce qui envoie une grosse réflexion sur ce que sont les exercices propres à notre matière, vraiment, ça je, j'y crois beaucoup. Et donc comment bâtir des exercices formels qui font qu'on fait bien de l'Histoire et de la Géographie, et il se trouve que c'est en anglais. Voilà.</p>

		Au lycée, euh, ils ont pas besoin de réfléchir, de linéariser à chaque heure. Bon bah là, disons que c'est une heure où on peut d'autant plus se permettre de pas linéariser, qu'on arrive à un âge, qu'ailleurs ils le font. Ils ne le font pas qu'en Histoire-Géo. Voilà, donc en fait ...
66.	MP	Il reste cinq minutes avant que ça sonne ...
67.	MB	Oui, donc juste ... Du coup, peut-être plus sur votre parcours ...
68.	P	Ah moi ?
69.	MB	Oui ...
70.	P	Depuis quand ? Le Bac ?
71.	MB	Non. Depuis quand vous enseignez ?
72.	P	Depuis quand j'enseigne ? Alors j'enseigne depuis 1990. J'ai enseigné après, j'ai enseigné d'abord en collège, en gros, avant d'être en lycée, à la Colinière depuis 17 ans. Mais j'avais fait ... C'est pas tout à fait vrai, les premières années j'avais fait collège et lycée parce que j'avais demandé à être titulaire remplaçant, donc les deux premières années en France j'ai fait tous les niveaux. Parfois même tous les niveaux en une seule année. C'était bien formateur on va dire. Euh, avec deux années particulières où je suis parti dans un lycée français à São Paulo au Brésil.
73.	MB	D'accord.
74.	P	Donc c'est pas en anglais que je suis bilingue, je suis désolé, c'est en portugais. Pour l'anglais, j'ai eu la chance d'apprendre l'anglais très jeune, à 6-7-8 ans, dans des cours, on va dire, des cours particuliers quoi. Mais qui étaient que oral, j'ai jamais appris à l'écrit. Euh ... Et puis, en revenant du Brésil, et bien j'ai enseigné en Vendée, et puis à Nord sur Erdre pendant trois-quatre ans en collège. Et puis bah je me suis retrouvé ici. Euh, j'ai été formateur à l'IUFM sur la trace écrite, au début des années 2000, après avoir participé à un Graph, qui m'avait bien plu aussi pendant trois ans, sur euh l'étude de cas en Géo, seconde. Et y'a quatre cinq ans, j'ai fait, j'ai pris un congé formation, et je me suis inscrit à Paris-Diderot à un Master 2 d'épistémologie didactique, qui m'a beaucoup beaucoup plus, Histoire-Géographie, qui m'a beaucoup plu. Et bien voilà, j'ai fait un mémoire après, sur l'histoire globale, en liaison avec la didactique. Et ... ouais ça m'a beaucoup plus. Je dirais pas que ça a changé ma façon d'enseigner c'est pas trop ça. C'est que

		<p>maintenant je comprends mieux pourquoi je fais ça et pourquoi je peux pas faire autre chose, étant donné les contraintes nationales, liées euh... aux horaires, comment construire un programme d'Histoire en France, qui est quand même particulier ... Quels sont les attendus, en termes d'épreuves formelles ... Tout ça, qu'est-ce qui fait que ces contraintes-là pèsent quand même énormément. Euh, d'où le fait que je trouve que dans votre formation, euh ... C'est normal qu'on vous envoie faire des stages chez des gens qui ont des habitudes. C'est que des gens qu'on a des habitudes personnelles. Je trouve ça très bien que vous ayez de la réflexion théorique, un peu, épistémologique-pédagogico-didactique. Et parfois, j'ai l'impression qu'il manque un petit peu le milieu, c'est-à-dire qu'on peut réfléchir sur la théorie, et c'est nécessaire, vraiment. Par contre ensuite c'est un métier de pratique, de contraintes qui sont permanentes donc euh parfois j'ai l'impression que ... en ne les prenant pas de façon à priori ça vous ... ça oblige des nouveaux profs à être un petit peu lâchés ... Je ne sais pas ce que vous en pensez ...</p>
75.	MB	On a le stage ...
76.	P	Oui, le stage, où vous voyez une pratique, mais une dans un lieu donné. Mais c'est intéressant ... Mais vous voyez des gens qui ont des habitudes ... J'espère que vous avez du recul sur ces habitudes là parce que nous au contraire, on est ... avoir des habitudes c'est bien et c'est pas bien ...
77.	MP ⁶	Pour revenir un peu plus précisément sur l'enseignement en DNL ... Depuis combien de temps ...
78.	P	Alors ici, ça doit faire euh ... Quatre cinq ans. Alors, sous une double forme. Là ça va pas rester longtemps. Alors moi j'ai passé une certification, ouh là, y'a longtemps, je pourrais même plus vous dire. Et en fait c'était parce que, comme j'ai enseigné à l'étranger, bah euh voilà, on s'était dit pourquoi pas repartir, voilà et puis dans ces cas-là pour trouver un poste c'est mieux d'avoir une certification ... C'était pas du tout du tout pour enseigner ici au départ. D'ailleurs c'était l'année où j'étais en congé formation qu'on est venu me chercher parce qu'il y avait un projet pour en faire un après, donc, j'étais un peu surpris ... Et euh ... l'enseignement en DNL je n'aime pas du tout quand la DNL devient

⁶ MP : M. Pérocheau.

		<p>l'enseignement à la mode pour une option de privilégié, type anglais, Allemand, Latin des années 80. Ça j'aime pas du tout, j'aime pas ça du tout du tout dans notre système, ça m'énerve ... Donc euh ... voilà. Ici j'tais très mal à l'aise pendant deux ans quand j'avais deux secondes entièrement « parcours », on disait « parcours », un mot vague pour tout le monde. Mais j'avais deux secondes extraordinaires et pendant ce temps j'en tendais mes collègues qui avaient que des ... Moi j'étais très mal à l'aise avec ça, je ne voulais pas de ça, je milite contre ça. Et ici, depuis trois ans, depuis deux ans, heureusement, les classes sont beaucoup mieux mélangées qu'avant. Ce qui fait que là dans cette classe-là y'avait que huit ou neuf élèves qui étaient inscrits en parcours anglais et là moi j'étais content de voir qu'ils étaient 20 avec la DNL. Là on va changer après février. Il y en aura peut-être un peu moins parce qu'il y en a qui vont privilégier les maths et la physique, sachant qu'ils vont aller en S, patati patata. Mais moi je suis content quand il y a des gens qui viennent alors qu'ils sont pas bon, parce que ça donne ça. Là il y a le projet de faire une classe européenne, une vraie, bah si on me la propose je la prendrais mais, voilà, il faut voir ce que c'est ... C'est surtout ... Non moi ça ne me gêne pas ça. Mais si c'est pour mettre tous ces élèves-là dans une même classe, à toutes les heures, pff, là c'est la cata. Là c'est la cata. Si c'est juste pendant deux heures ... venant de deux, trois, quatre seconde, là pourquoi pas. Pourquoi pas. Et j'ai beaucoup de plaisir à faire passer les oraux de Bac. Je fais passer les oraux de Bac DNL, des classes Euro, que je n'ai pas, chaque année ils vont à Nantes. Et quand c'est à Nantes, c'est souvent des élèves de l'établissement privé qui en a trois ... et qui a six jurys rien que pour lui ... Et donc, là j'étais à la Roche-sur-Yon cette année ... Et la première fois que j'ai passé le Bac c'était des STMG et j'étais super content de voir que ... c'était à Blain qu'ils avaient une classe ... Il faut que j'aille en cours !</p>
		[Fin de l'entretien du 02.02.17]
		[Entretien repris le 03.02.17]
79.	MP	Donc une petite dernière question ... Avec quoi est-ce que vous avez réfléchi sur cette question de la DNL.
80.	P	Avec quoi ... ?
81.	MP	Avec quel support, est-ce que vous avez lu, est-ce que vous avez été formé ... ?

82.	P	<p>Alors, euh, très bonne question, puisqu'en fait j'ai pas eu de formation du tout. Euh, donc, en fait, quand j'ai su que j'allais faire ça, en fait, moi j'ai appelé un copain qui fait ça en collègue. Donc on a discuté. Et euh ... je me suis senti sur sa ligne. Et j'ai discuté avec un collègue ici qui faisait ça en Allemand, et je me suis senti pas du tout sur sa ligne. Et donc je me suis aperçu que je, voilà, que j'avais des orientations qu'étaient pas forcément partagées. Je me sentais pas du tout sur la même ligne que mon collègue d'Allemand, et je me sentais sur la même ligne, en gros ce que j'ai dit avant, ça correspond. Voilà. Et par ailleurs, ensuite, donc c'était très empirique. Et puis, euh, j'ai ensuite, utilisé un petit peu internet pour voir les formes que ça prenait chez certains collègues. Euh, j'ai, de façon empirique, là aussi, après, acheté sur mes deniers personnels la seule collection de manuels qui existaient pour des classes Euro en lycée, la collection Hatier. Donc j'ai regardé comment ils fonctionnaient, un peu aussi pour évaluer le niveau, pour des types de questions. Et voilà ... Et puis autrement, et bien je me suis aussi pas mal inspiré de bouquins que j'ai ramené à trois occasions, de trois voyages scolaires à Cardiff, où je suis allé dans des librairies. Et j'ai acheté des livres anglais de pédagogie, 'fin, de, pas des manuels, des exercices plutôt. Et donc je me suis inspiré de ça aussi. Et de façon un petit peu plus théorique, quand les collègues sont allés à Oxford y'a un an, et bien, c'est là que ... Moi j'avais pas entendu parlé du CLIL⁷ là avant, 'fin, c'est pas normal, 'fin c'et c'qu'est pas normal, mais, euh ... si j'avais eu une formation, j pense que c'aurait été ... Et là, c'est là où j'ai été, j'ai trouvé des idées, mais j'attends là de partir à Oxford⁸ pour euh ... par fénéantise j'attends de pratiquer sur place plutôt que de faire l'effort de discourir tout seul. Et on va partager avec les collègues en plus, j'espère. Et puis quand même, j'étais content de voir certaines choses que j'avais ressenti de façon empirique et qu'étaient un petit peu, là, que je trouvais théorisé, sur le CLIL, par exemple, le fait de pas hésiter à parler en permanence, à la fois en anglais et en français, de pas s'interdire ça. De s'interdire le français quand y'a besoin, tout simplement. Euh, une réflexion sur la linéarisation, même si c'est pas écrit comme ça. Et donc, là, ça m'a ... voilà. Et donc, là, j'attends de ce séjour, là le séjour qui</p>
-----	---	---

⁷ CLIL : *Content and Language Integrated Learning* (c'est-à-dire DNL). Il fait référence ici au site du Centre Européen pour les Langues Vivantes.

⁸ Le professeur est allé à Oxford en février pour une série d'ateliers et conférences internationales sur la DNL.

arrive là, pour moi vient à point nommé, parce que j'arrive au moment où j'ai besoin de d'avoir des ... d'être confronté à d'autres idées que les miennes, parce que je peux pas trop partager ça ici pour le moment, je suis le seul à faire vraiment de la DNL anglais ici. Et que j'ai pas trop l'occasion d'en discuter avec d'autres. Et puis, euh ... bah je voudrais aller plus loin quoi ... Donc voilà, pour moi j'attends un petit peu ça, de, de vraiment, j'espère que ça va apporter de l'eau à mon moulin et me montrer d'autres moulins quoi. Voilà.

Bibliographie

ADEB. (2011, décembre). Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques. Consulté à l'adresse http://www.adeb.asso.fr/publications_adeb/ADEB_brochure_DNL_12_2011.pdf

Boubée, N. (2010). La méthode de l'autoconfrontation : une méthode bien adaptée à l'investigation de l'activité de recherche d'information ? *Études de communication. langages, information, médiations*, (35), 47-60. <https://doi.org/10.4000/edc.2265>

Bruner, J. S. (1991). *Le développement de l'enfant savoir faire, savoir dire*. (D. Michel, Trad.). Paris: Presses universitaires de France.

Bucheton, D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et didactique*, 3(3), 29-48. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.543>

Duverger, J. (2009). *L'enseignement en classe bilingue* ([Edition revue et corrigée]). Paris: Hachette français langue étrangère.

Gajo, L. (2007). Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation. *Tréma*, (28), 37-48. <https://doi.org/10.4000/trema.448>

Ministère de l'Éducation Nationale. (1992, août). Mise en place de sections européennes dans les établissements du second degré. Circulaire no 92-234 aux recteurs. Consulté à l'adresse <http://cache.media.education.gouv.fr/file/20/5/4205.pdf>

Ministère de l'Éducation Nationale. (2011, septembre). Les sections européennes ou de langues orientales en collège et lycée. Consulté 8 juin 2016, à l'adresse <http://www.education.gouv.fr/cid2497/les-sections-europeennes-et-de-langues-orientales.html>

Raynal, F., & Rieunier, A. (2007). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, apprentissage, formation, psychologie cognitive* (6e édition). Issy-les-Moulineaux: ESF éditeur.

Tellier, M., & Cadet, L. (2014). *Le corps et la voix de l'enseignant théorie et pratique*. Paris: Ed. Maison des langues.

Theureau, J. (2010). Les entretiens d'autoconfrontation et de remise en situation par les traces matérielles et le programme de recherche « cours d'action ». *Revue d'anthropologie des connaissances*, 4, n° 2(2), 287-322.

Vallat, C. (2012, novembre 6). *Etude de la stratégie enseignante d'étayage dans des interactions en classe de français langue étrangère (FLE), en milieu universitaire chinois* (Mémoires, Thèses et HDR). ABES. Consulté à l'adresse <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00714430/document>

Résumé

L'enseignement en classe de DNL permet à l'enseignant d'Histoire-Géographie de développer un nouveau geste professionnel : l'alternance de langue. Celle-ci pose différentes questions sur sa mise en place dans une séance, le fait que le professeur de DNL ait conscience de la pratiquer ou non. Des observations pendant trois heures dans la classe d'un enseignant expérimenté et un entretien d'autoconfrontation montrent que le professeur a conscience de pouvoir utiliser les changements de langue. L'alternance codique est utilisée face à toutes les préoccupations de l'enseignant. Elle lui permet d'aider les élèves, dans toutes les formes d'échafaudage définies par J. Bruner : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques déterminantes, le contrôle de la frustration et la démonstration. L'alternance codique est également très utile pour le tissage, l'atmosphère et le pilotage des tâches. La conscientisation qui s'exerce chez l'enseignant qui change de langue n'est pas toujours théorisée pour tous les objectifs qu'elle peut remplir.

Mots clés : DNL, Histoire-Géographie, alternance codique, gestes professionnels.

The CLIL teacher, using History and Geography, is able to cultivate a new professional gesture : the code-shifting. It rises questions on its implementation in the classroom, the teacher's awareness of its usage. We observed an experienced teacher during three class periods and an auto-confrontation interview. Our observations show that the teacher is aware of the possibility to change the language. Code-shifting is used to face all the teacher's preoccupations. It allows him to help students, following all the forms of scaffolding defined by J. Bruner : enrol the pupils, reduce their degrees of freedom, keep them in the right direction, signal the major characteristics of a task, control their frustration, and demonstrate what is expected of them. Code-shifting is also useful for weaving links, managing the ambiance and the progress of the class. The teacher isn't always aware of these objectives when he shifts languages.

Keywords : CLIL, History-Geography, code shifting, professional gestures.