



HAL
open science

Les défis de l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (E.M.I.L.E.) en France: le rôle et l'utilisation de la langue à l'intersection entre deux disciplines dans l'enseignement secondaire

Evgenia Nicol-Bakaldina

► To cite this version:

Evgenia Nicol-Bakaldina. Les défis de l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (E.M.I.L.E.) en France: le rôle et l'utilisation de la langue à l'intersection entre deux disciplines dans l'enseignement secondaire. Sciences de l'Homme et Société. Université Savoie Mont Blanc, 2023. Français. NNT: . tel-04252531

HAL Id: tel-04252531

<https://hal.science/tel-04252531v1>

Submitted on 20 Oct 2023

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.

THÈSE

Pour obtenir le grade de

DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ SAVOIE MONT BLANC

Spécialité : Langues et littératures anglaises et anglo-saxonnes

Arrêté ministériel : 25 Mai 2016

Présentée par

Evgenia BAKALDINA-NICOL

Thèse dirigée par **John Osborne**

préparée au sein du **Laboratoire LLSETI** : Langages, Littératures, Sociétés. Etudes Transfrontalières et Internationales.

dans l'**École Doctorale** : Cultures Sociétés Territoires.

Les défis de l'enseignement d'une matière par intégration d'une langue étrangère (E.M.I.L.E.) en France : le rôle et l'utilisation de la langue à l'intersection entre deux disciplines dans l'enseignement secondaire.

VOLUME I

Thèse soutenue publiquement le **18 septembre 2023**, devant le jury composé de :

Madame Claire TARDIEU

PR, l'Université Sorbonne Nouvelle, **Rapporteure**

Madame Shona WHYTE

PR, l'Université Côte d'Azur, **Présidente du jury**

Madame Shirley THOMAS

PR, l'Institut Mines-Téléco, **Examinatrice**

Madame Pascale MANOILOV

MCF, l'Université Paris Nanterre, **Examinatrice**

Résumé

Le projet de thèse vise à décrire et analyser le fonctionnement et l'utilisation de la langue dans le contexte spécifique d'EMILE, qui se situe au croisement de deux types d'enseignement : celui de la langue vivante et de la discipline non-linguistique (DNL). Le travail de recherche étudie dans quelle mesure un statut particulier de la langue en cours EMILE (à la fois un objet et un outil d'apprentissage) modifie les conditions et les résultats de l'apprentissage. Le projet prend en compte les attitudes, les choix pédagogiques et méthodologiques des professeurs de DNL et de LV, les motivations et les représentations que les professeurs et les élèves construisent autour du concept EMILE dans le secondaire. Le fonctionnement, l'utilisation de la langue, les choix pédagogiques, méthodologiques et les attitudes sont étudiés par le biais de l'observation des cours EMILE (l'enseignement de DNL-histoire en LV). Les représentations et la motivation des professeurs et des élèves sont analysées à l'aide de questionnaires et d'entretiens. L'étude de ces éléments permet de tirer des conclusions concernant les conditions et les résultats de l'apprentissage de LV en EMILE en se basant sur le cadre théorique construit.

La recherche menée tente de déterminer si le concept EMILE confère plus de réalité à l'apprentissage, s'il est susceptible de modifier la motivation des élèves, ainsi que leurs attitudes envers la langue et même la façon dont ils se servent de la langue. En outre, la spécificité de ce type d'enseignement réside dans l'interdépendance des tâches pédagogiques entre les deux disciplines, ainsi que l'émergence de nouveaux matériaux conçus spécifiquement pour ce contexte particulier d'apprentissage. Les résultats des évaluations formatives et sommatives des élèves indiqueront s'il existe aussi une interdépendance des résultats des élèves en histoire et en anglais. Les analyses ouvriront des pistes de réflexion sur l'enjeu principal d'EMILE : donner une place à la langue étrangère en tant qu'outil d'accès aux connaissances de DNL pour le plus grand nombre d'élèves possible.

Mots clés : didactique des langues, enseignement secondaire, anglais de spécialité, apprentissage des langues.

Abstract

This research project describes and analyses the language usage and functioning in the particular context of CLIL at the intersection of two teaching types : language and content. The current study examines to what extent the specific status of language in CLIL (being both a learning object and a tool) modifies learning conditions and outcome. The project equally explores CLIL teachers' attitudes, their methodological and pedagogical choices, as well as teachers' and learners' subjective representations with regard to the concept of CLIL at secondary school level. Language usage and functioning, as well as teachers' attitudes and their methodological and pedagogical choices are examined using a direct observation method of CLIL lessons (content /history taught in ESL). Teachers and learners' representations and motivations are analysed by means of questionnaires and interviews.

Study of these elements helps to draw conclusions about foreign language learning conditions and outcomes of CLIL while drawing upon the findings of the theoretical framework.

The aim of the research is to show whether CLIL confers more authenticity to learning, can modify learners' motivation and attitude towards the language and even the way they employ it. Moreover, the particularity of CLIL lies in the interdependence of learning tasks between the two disciplines taught, as well as emergence of new materials designed precisely for this specific learning context. Learners' formative and summative evaluation results will show whether there is also interdependence of learners' performance in History and English. The analyses will open up areas for further discussion about a key issue in CLIL – creating a place for the foreign language as a tool for accessing learning content, with the ultimate purpose of making the language available to the largest possible number of learners.

Key words: didactics of languages, classroom interaction, English for specific purposes, secondary level education.

Remerciements

A mes parents

A mon mari

A ma fille

C'est avec fierté et humilité que j'entreprends un devoir si énorme, une tâche qui m'incombe, mais qu'il m'est impossible d'éviter ou de décliner. J'espère seulement être à la hauteur de ces exigences. La genèse de cette thèse est la suivante :

Tout d'abord, c'est une raison *morale*, un gage de responsabilité, un devoir devant mes parents. Ceux qui m'ont éduquée, encouragée et soutenue dans toutes les démarches de la vie. Surtout mon père qui croyait si fort avec amusement qu'un jour je deviendrais « docteur autour des sciences ». Cela fait écho à un rêve enfantin latent qui a mis plusieurs années à mûrir et finalement se transforme en réalité.

La seconde raison est *matérielle*. Sans prétendre à un enrichissement personnel, je souhaite une vie stable et responsable qui aurait un effet structurant pour ma fille.

Le travail actuel est une construction, un chantier vivant réunissant l'effort de plusieurs équipes dont l'auteure n'est qu'une participante parmi d'autres. De ce point de vue, la réalisation de cette œuvre est due à celles et ceux qui ont contribué à sa co-naissance, donc nous sommes nés quelque part ensemble. C'est aussi le résultat d'un concours de circonstances, un flambeau scintillant qui connaît le début mais jamais la fin.

Ainsi, je voudrais vivement remercier le directeur de ma thèse actuelle, Monsieur John Osborne, à qui je dois la joie d'entreprendre et de réaliser ce travail, pour son soutien comme pour ses conseils précieux et avisés, pour son immense discrétion et professionnalisme, pour son côté humain et (last but not least) pour la confiance qui m'a été accordée.

Un remerciement spécial (affectueux !) est réservé à mon époux Pierre Nicol-Taillefer et à notre fille Anne-Sophie. Je les remercie de leur confiance sans limite, de la patience, et du sacrifice en quelque sorte pour que le travail actuel soit possible. Mon époux s'est porté par ailleurs volontaire en tant que premier lecteur, rédacteur et correcteur des brouillons de ma thèse, et je lui en suis très reconnaissante.

Par ailleurs remerciements à : M. A. Girault, Mme Emma Bell, Mme Léa Boichard, Mme Isabelle Farissier, M. Bruno Fillon, M. Alasdair Watts et encore Mme Claire Tardieu de la Sorbonne Nouvelle pour son excellent suivi lors de préparation Master 1 et 2 qui m'ont été tant utiles.

Je remercie la France, pays d'accueil devenu ma maison, je lui suis très reconnaissante pour ces années d'apprentissage et de formation civile qui ont participé à forger mon identité en tant qu'être humain libre, responsable et honnête dans un état de droit ayant comme priorité les valeurs républicaines et démocratiques. Vive la France !

Table des matières

INTRODUCTION	1
Le choix du cas à étudier.	10
CHAPITRE 1 : CONTEXTE INSTITUTIONNEL.....	11
1.1. Paysage de l'enseignement bilingue en Europe.	11
1.2. Définitions des concepts.	13
1.2.1. Approches plurilingues et immersion linguistique en Europe.	13
1.2.2. Didactique intégrée des langues. Définitions et problème identitaire de l'EMILE.	15
1.3. Paysage de l'enseignement bilingue en France.....	23
1.4. Recherches sur l'EMILE en Europe et en France.	27
CHAPITRE 2 : CONTEXTE DIDACTIQUE ET METHODOLOGIQUE.....	30
2.1. Définitions.	30
2.2. Approches méthodologiques de l'apprentissage.	32
CHAPITRE 3 : SCENARIO PEDAGOGIQUE, EVALUATION ET MANUELS.....	38
3.1. Scénario pédagogique.....	38
3.1.1. Différentiation.	40
3.1.2. Evaluation.	43
3.2. Manuel.	48
3.2.1. Définitions.....	48
3.2.2. Parcours historique et fonctionnel des manuels.	49
3.2.3. Manuels et EMILE.	52
CHAPITRE 4 : ACTEURS EMILE - ENSEIGNANTS ET ELEVES.....	58
4.1. Enseignants.	58
4.1.1. Formation, certification et compétences chez les professeurs EMILE.	62
4.1.2. Collaboration et rôles des professeurs dans un enseignement intégré EMILE.....	71
4.2. Elèves.	76
4.2.1. Motivation.....	77
4.2.1.1. Définitions et origines.....	77
4.2.1.2. Théories de la motivation.....	80
4.2.2. EMILE et la motivation.	88
CHAPITRE 5 : ERREUR, INTERLANGUE, LOCUTEUR NATIF	91
5.1. Erreurs.	91
5.2. Locuteur natif ou native speaker.	94
5.3. Interlangue des élèves.....	97
CHAPITRE 6 :.....	100
MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE - ÉTUDE DE CAS, OUTILS DE RÉCOLTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES.....	100
6.1. Choix de la méthodologie de recherche et positionnement épistémologique.....	101
6.2. Protocole de l'étude de cas et contexte de recherche.	103
6.2.1. La construction de l'objet de recherche.....	103
6.2.2. Recherche des acteurs (établissement et professeurs) pour l'étude de cas.	106
6.2.3. Préparation du projet.	106
6.2.4. Contexte de recherche.....	108
6.2.4.1. Mise en place de l'enseignement EMILE.	108
6.2.4.2. Intervenants dans l'étude de cas et position de chaque intervenant.	109
6.2.4.3. Organisation du travail et scénario pédagogique.....	110
6.2.5. Premières rencontres et observations « éponges ».	113
6.2.6. Autres variables : communication avec les professeurs, durée et fréquence des observations.	115
6.2.7. Choix des outils de recueil de données.....	116

6.3. Conception des outils de récolte des données.....	117
6.3.1. Enquêtes quantitatives : questionnaire.....	119
6.3.2. Enquêtes qualitatives entretien avec les professeurs.	123
6.4. Mise en place du projet et recueil des données.....	127
6.6. Validité des données.	132
6.7. Outils de recueil, de traitement, et d'analyse de données.....	134
PARTIE PRATIQUE.....	136
CHAPITRE 7 : CONSTITUTION DU CORPUS ET CODAGE DES ERREURS	136
7.1. Définitions, avantages, applications.....	136
7.2. Constitution du corpus.....	138
7.2.1. Numérisation et transcription.....	138
7.2.2. Documentation des sources.....	142
7.2.3. Compilation : du corpus socle au corpus intégral.	144
7.2.4. Métadonnées du corpus.	146
7.2.5. Documentation du corpus.	147
7.2.6. Nettoyage et standardisation du corpus.	149
7.2.7. De la difficulté de statuer sur <i>inputs</i> et <i>outputs</i>	154
7.2.8. Evaluation de la qualité d'expression des élèves.	159
7.3. Codage des erreurs.	162
7.3.1. Codage des événements et des erreurs dans EXMARaLDA.	162
7.3.2. Codage des événements et des erreurs dans CLAN.	173
7.3.3. Codage des données dans UAM Corpus Tool.....	174
7.4. Corpus de référence.....	183
CHAPITRE 8 : EXPLORATION DU CORPUS.....	186
8.1. Vocabulaire général.	187
8.1.1. Comparaison du sous-corpus oral EMILE avec le corpus de référence.....	188
8.1.2. Comparaison du corpus avec une liste des mots académiques (AWL).	190
8.1.3. Mots les plus fréquents.	191
8.1.3.1. Analyse d'un cas particulier : <i>the</i>	194
8.1.3.2. Analyse d'un cas particulier : article « zéro » + <i>war</i>	201
8.1.3.3. Mots lexicaux fréquents dans le sous-corpus des professeurs.....	205
8.1.4. Substantifs les plus fréquents.	216
8.1.4.1. Substantifs les plus fréquents par rapport aux corpus de référence.....	217
8.1.4.2. Substantifs et verbes les plus fréquents utilisés par les professeurs.	218
8.1.4.3. Substantifs les plus fréquents repris par des élèves.	244
8.1.5. Séquences des mots/N-grams.....	257
8.1.5.1. Cas particulier. N-grams avec <i>war</i>	260
8.1.5.2. N-grams fréquents dans l' <i>output</i> des élèves.....	262
8.1.6. Mots les moins fréquents : hapax.	263
8.2. Vocabulaire spécifique.....	266
8.2.1. Distribution des mots-clés dans les corpus oral et écrit.....	266
8.2.1.1. Mot-clé <i>globalisation</i>	266
8.2.1.2. Mot-clé <i>country</i>	268
8.2.1.3. Mot-clé <i>USA</i> et ses variations.....	270
8.2.2. Mots clés du corpus EMILE.	273
8.2.2.1. Mots-clés utilisés par les professeurs.	273
8.2.2.2. Mots clés dans les productions des élèves.	277
8.2.3. N-grams clés du corpus EMILE.....	284
8.3. Analyse de l'interlangue des élèves.	285
8.3.1. Comparaison des erreurs dans le sous-corpus oral et écrit des élèves.	287
8.3.2. EXMARaLDA : outil EXAKT/profil linguistique de l'interlangue.....	292
8.3.3. EXMARaLDA : recherche des interactions entre l' <i>input</i> et l' <i>output</i>	292

8.3.4. Progression annuelle des élèves.	296
8.3.4.1. Comparaison de la progression annuelle par matière (LV/DNL).	298
8.3.4.2. Comparaison de la progression par mode d'enseignement.	299
8.3.5. Diversité du vocabulaire.	300
8.3.5.1. Diversité du vocabulaire sur l'année scolaire.	300
8.3.5.2. Débit et densité de la parole.	302
8.3.6. Comparaison des erreurs en cours et évaluations.	305
8.3.7. Etude des cas particuliers.	308
8.3.7.1. Séquence <i>Globalisation and protest</i>	308
8.3.7.2. Parcours d'un mot dans les productions écrites. Analyse des trois brouillons.	327
8.3.7.3. Évolution dans la maîtrise linguistique écrite.	334
CHAPITRE 9 : TRAITEMENT ET EXPLORATION DES QUESTIONNAIRES, DES ENTRETIENS, DES ÉVALUATIONS ET DES COMPOSANTES DIDACTIQUES.	338
9.1. Questionnaires.	338
9.1.1. Analyses des réponses du questionnaire 1.	339
9.1.2. Analyses des réponses du questionnaire 2.	344
9.2. Entretiens avec les professeurs.	356
9.2.1. Transcription des entretiens.	357
9.2.1.1. Difficultés liées à la transcription des entretiens.	358
9.2.2. Traitement des entretiens.	360
9.2.2.1. Analyse qualitative des données issues des entretiens.	360
9.2.2.2. Analyse quantitative des données issues des entretiens.	368
9.3. Composantes didactiques.	372
9.3.1. Mise en place de l'enseignement EMILE et organisation du travail.	372
9.3.2. Modalités d'enseignement.	375
9.3.3. Contenu des cours et composante linguistique.	376
9.3.4. Collaboration et interdépendance des tâches pédagogiques.	379
9.3.5. Pratiques d'enseignement EMILE.	384
9.3.6. Évaluations.	386
9.3.7. Les stratégies de différenciation.	392
9.3.8. Ressources et supports.	395
9.3.9. Compétences travaillées en cours.	398
CHAPITRE 10 : DISCUSSION ET CONCLUSION.	401
10.1. Discussion.	401
10.1.1. Les perspectives de l'approche EMILE.	401
10.1.2. Deux ordres ou désordre ? De la difficulté de la mise en place du dispositif EMILE. ...	402
10.1.3. Ressources, supports et manuel.	403
10.1.4. Manuels et supports en cours EMILE : quel avenir ?	408
10.1.5. Collaboration des professeurs et didactique intégrée.	410
10.1.6. Evaluation et rôles des professeurs.	413
10.2. Conclusion.	416
LISTE DES SIGLES, ABBREVIATIONS ET CONVENTIONS.	443
GLOSSAIRE.	444
LISTE DES FIGURES.	447
LISTE DES TABLEAUX.	447
BIBLIOGRAPHIE.	453

INTRODUCTION

Présentation du projet.

Suite à notre étude et analyse des facteurs sous-jacents de la motivation des élèves (dans le cadre du Master 2 en 2014) nous avons pu constater qu'un des facteurs clés de la réussite en ASP (anglais de spécialité) est l'enseignant et les relations qu'il construit autour de l'axe « élève – enseignant ».

Comparativement à l'enseignement de l'anglais général, une approche pédagogique EMILE implique la présence de plusieurs intervenants, à savoir, l'enseignant de la langue étrangère (LV) et celui de la matière (DNL) - dont l'intégration est à l'origine du sigle EMILE - qui partagent la responsabilité du cours. Ceci est susceptible de modifier la nature de l'interaction entre les élèves et les professeurs ainsi que d'influencer les choix méthodologiques et pédagogiques de ces derniers.

Ainsi, la convergence de deux disciplines dans le dispositif EMILE semble conférer un statut à part entière à ce type d'enseignement dans la mesure où le rôle prioritaire appartiendrait à la discipline non-linguistique (DNL) et non à la langue (LV). Donc l'axe « enseignant-matière » (Houssaye, 1988) devient nécessairement le point de focalisation de notre travail, d'où l'importance de l'étude du choix des ressources et des supports par les professeurs.

Aussi, le rapport que les élèves établissent entre le monde existant et l'utilité de l'apprentissage des langues change. Le concept EMILE suscite ainsi la modification des attitudes et de la motivation des élèves tant vis-à-vis de DNL étudiée qu'envers la LV, ce qui nous amène à mettre en relief l'axe « élève-matière » au sein de la présente recherche. Par conséquent, c'est le statut de la langue elle-même qui change, de même que son fonctionnement, ainsi que son usage par les élèves de par les spécificités du concept EMILE. C'est cette approche qui est privilégiée dans notre travail de recherche.

Structure de thèse.

Notre travail est composé de trois volumes.

- Le volume 1 décrit le travail effectué et réunit dix chapitres dont le contenu est brièvement explicité ci-dessous.

Les volumes 2 et 3 (sur le support électronique) contiennent des données numériques :

- Le volume 2 est composé des annexes, dont les supports des cours et les productions des élèves.
- Le volume 3 contient le corpus des cours EMILE, ainsi que les tableaux avec les analyses effectuées.

L'introduction présente dans un premier temps le projet abordé, son côté novateur ainsi que les objectifs fixés dans le cadre du travail actuel. La structure de la thèse est présentée ensuite, avec ses chapitres constitutifs et leurs composantes. Dans un second temps l'introduction soulève des questions importantes, auxquelles nous allons essayer d'apporter des réponses au travers de l'étude d'un cas spécifique. Les motivations personnelles quant aux choix du sujet de la recherche actuelle sont par la suite explicitées afin de mettre en lumière les raisons d'être de notre projet.

Dans la partie théorique composée de cinq chapitres nous étudions les processus et les conditions qui sous-tendent l'apprentissage intégré (LV et DNL) chez les élèves en classe EMILE. Nous évoquons les théories d'apprentissage des langues, définissons ce que recouvre le sigle DNL pour ensuite préciser la nature des interactions multiples dans le cadre d'un contexte spécifique de l'EMILE. Nous dressons par là même le paysage dans lequel ce dispositif se développe, en France comme en Europe. Le bilan des études existantes sur le sujet de l'EMILE est ensuite présenté, ce qui permet de nous situer par rapport aux réflexions, questionnements, et recherches empiriques effectuées par d'autres personnes.

Nous envisageons d'étudier les éléments qui non seulement importent dans le processus général d'apprentissage et d'enseignement, mais lui sont imputables lors de la création et de la mise en place du projet EMILE, tels que la didactique intégrée des langues, les rôles respectifs d'enseignant et d'élève, ainsi que les facteurs affectifs qui influent sur l'apprentissage.

L'exploration de la question de la formation et des compétences des enseignants EMILE (dont les « huit compétences » proposées par *Le Cadre européen pour la formation des enseignants à l'EMILE*, Marsh et al., 2011) renseigne sur l'état des lieux comme sur les modalités qui se présentent au corps des professeurs dans les disciplines concernées. La partie théorique se termine par une discussion autour des termes saillants propres à notre étude : l'interlangue, le locuteur natif et l'erreur.

Le chapitre méthodologique expose les méthodologies existantes dans le domaine de la recherche. Nous poursuivons avec la méthodologie de la constitution du corpus suite à nos séances d'observation des cours, et présentons les modalités de la mise en place de notre étude de cas. Les difficultés rencontrées pendant cette étape sont également décrites.

La partie pratique, riche en contenu et en matériel produit, comprend le traitement et l'analyse des données du corpus EMILE, ainsi que des questionnaires et des entretiens. Cette partie se destine à être la partie clé de notre travail puisque les résultats des analyses entreprises devraient permettre de répondre en partie aux questions de la recherche ainsi que de confirmer ou infirmer notre hypothèse principale selon laquelle la méthodologie EMILE confère plus d'authenticité à l'apprentissage et modifie même la façon dont les élèves se servent de la langue.

Les dimensions étudiées, entre autres, sont :

- les pratiques d'enseignement,
- la pratique d'évaluation,
- la collaboration « enseignant de DNL – enseignant de LV »,
- l'interaction « enseignant-élève »,
- l'interdépendance des tâches pédagogiques entre deux types d'enseignement,
- les représentations des élèves et des professeurs autour du concept EMILE.

En utilisant des logiciels de traitement des données nous effectuons une série d'analyses afin de comprendre les enjeux des apprenants en cours d'acquisition de la langue étrangère. Les corpus traités permettent d'observer et de comprendre l'utilisation de l'interlangue, d'en établir le profil et les caractéristiques linguistiques qui en résultent. Notamment, nous considérons les facteurs tels que le débit et la densité des paroles, les mots les plus fréquents et les plus spécifiques dans les productions en les comparant avec d'autres corpus d'anglais académique. De plus, l'analyse des

corpus d'erreurs dans les productions des élèves nous renseigne sur l'évolution de leur interlangue dans les dimensions orales et écrites. Par ailleurs, nous relevons des mots clés et des mots fréquemment utilisés dans le discours des professeures des disciplines enseignées (LV et DNL) afin de comprendre dans quelle mesure les élèves se servent du vocabulaire de *l'input* dans leurs productions. Les relations entre *l'input* et *l'output* sont ainsi étudiées au travers des interactions des professeures et des élèves.

Le chapitre **Discussion et conclusion** clôture la thèse avec une exposition des résultats de notre recherche, ce qui nourrit les réflexions autour du concept EMILE. L'étude de ces éléments nous amène à certaines conclusions concernant les hypothèses et les sous-hypothèses émises en amont du projet de recherche. Nous concluons ce chapitre en mentionnant les limites et les prolongements possibles du présent travail.

Les objectifs.

Les objectifs de la recherche actuelle sont les suivants :

1. Décrire et analyser le fonctionnement et l'utilisation de la langue dans le contexte spécifique de l'EMILE qui se situe au croisement de deux types d'enseignement : celui de la langue vivante et de la discipline non-linguistique (DNL). Le travail de recherche étudie dans quelle mesure un statut particulier de la langue en cours EMILE (à la fois objet et outil d'apprentissage) modifie les conditions et les résultats de l'apprentissage.
2. Étudier les attitudes, les choix pédagogiques et méthodologiques des professeures de DNL et de LV, les motivations et les représentations que les professeures et les élèves construisent autour du concept EMILE dans le secondaire.

En réunissant et analysant 1) et 2) nous voudrions vérifier l'hypothèse selon laquelle l'approche EMILE, d'un côté, confère plus de réalité à l'apprentissage, et d'un autre côté, est susceptible de modifier les attitudes des élèves envers la langue et même la façon dont ils s'en servent.

Il serait légitime peut-être de s'arrêter un instant sur l'expression « conférer plus de réalité à l'apprentissage » afin d'en préciser le contenu. En effet, la dimension actionnelle prônée dans

l'enseignement secondaire en France sous-entend la mise en situation et en action des élèves qui s'approprient des rôles déterminés en tant qu'acteurs sociaux. Cette action pourrait se présenter sous la forme d'une mission à accomplir, d'un problème à résoudre, d'une tâche à exécuter. C'est précisément cet aspect authentique qui est imputable à toutes les tâches finales couronnant le projet pédagogique, ce qui ancre l'action dans la réalité. Ainsi il est possible de dire que la langue confère une facette véritablement authentique au contexte de production.

Outre l'hypothèse principale, nous émettons la sous-hypothèse selon laquelle la spécificité de ce type d'enseignement réside dans l'interdépendance des tâches pédagogiques entre les deux disciplines, ainsi que dans de nouveaux matériaux conçus spécifiquement pour ce contexte particulier d'apprentissage.

La recherche menée permet également de déterminer si une coopération à des niveaux différents entre l'enseignante de DNL et celle de LV en EMILE agit sur la motivation des élèves et influe sur les résultats des évaluations de ces derniers en classe européenne. Il semble qu'une interaction étroite (bien que complexe) au sein d'une équipe pédagogique dans l'approche EMILE est indispensable tant pour la progression scolaire des élèves que pour la qualité de l'enseignement de des professeurs. Il paraît que ce facteur suscite un meilleur engagement et de la persévérance de la part des élèves, favorisant aussi leur autonomie en section européenne.

Pour terminer, les résultats des évaluations formatives et sommatives indiqueront s'il existe une interdépendance des résultats des élèves en histoire et en anglais. Ainsi, l'analyse et l'étude de ces éléments ouvrent des pistes de réflexion sur l'enjeu principal de l'EMILE : donner une place à la langue étrangère en tant qu'outil d'accès aux connaissances de DNL pour le plus grand nombre d'élèves possible.

Afin d'atteindre nos objectifs, l'observation et l'enregistrement de plusieurs cours EMILE ont été effectués durant une année scolaire en section européenne dans un lycée général et technologique. Les données récoltées sont ensuite codées et transcrites. L'analyse de ces informations ainsi que la prise en compte des éléments du contexte de recherche (situation de l'enseignement + questionnaires/entretiens adressés aux enseignants et aux élèves) nous fournit des résultats susceptibles de confirmer ou non les hypothèses émises en amont de notre projet de recherche.

Actualité/nouveauté du projet.

L'époque moderne (1990-2018) met en valeur de nouvelles perspectives liées à l'apprentissage qui influent tant sur la théorie que sur la pratique pédagogique. De ce fait, nous sommes amenés à examiner *les parallèles et les interactions* entre les différentes théories d'apprentissage et celles d'acquisition de LV, qui doivent être *intégrées et harmonisées dans le contexte spécifique d'un nouveau concept qui est l'EMILE*. Cette approche, ayant un fort potentiel innovateur, propose de nouvelles pratiques et met en synergie les compétences transversales (Ministre de l'Éducation Nationale Lang, J. cité dans Bertaux, 2014, p.236). Dans la mesure où l'apprentissage implique l'intégration de la discipline non-linguistique et de la langue étrangère, nous envisageons de mettre l'accent sur les domaines étroitement reliés et basés sur « l'intercompréhension » (Brohy, 2008) : des intelligences multiples (Gardner, 1983), l'autonomie des apprenants (Holec, 1981 ; Gredler, 1997 ; Kukla, 2000), la conscience linguistique (Hawkins, 1984), les stratégies d'apprentissage du langage (Oxford, 1990) et la motivation (Al-Hoorie, 2017). En effet, les innovations pédagogiques forgent des résultats qui engendrent des nouvelles voies de collaboration professionnelle dans le milieu scolaire.

L'originalité du projet provient aussi du fait que, si les recherches sont assez nombreuses dans le domaine de l'enseignement des LANSAD dans le supérieur en France, il existe relativement peu d'études sur les dispositifs EMILE dans le secondaire.

Nous avons constitué un des premiers corpus multimodaux (écrit et oral) des interactions en EMILE, suite aux observations et aux enregistrements des cours d'histoire-géographie enseignés en anglais en section européenne du lycée. Ce corpus a été traité et analysé afin d'en dégager les traits fondamentaux relatifs à l'interlangue des élèves.

Enfin, le dernier côté novateur réside dans la structuration même du corpus EMILE permettant de suivre tout l'environnement linguistique de la classe EMILE, des différents *inputs* jusqu'aux *outputs* (la production).

Cette thèse s'inscrit dans le cadre d'une thématique d'interrelation recherche-formation. Elle est centrée sur les trois axes relationnels : « l'enseignante de discipline - la matière », « l'élève - l'enseignante » et « l'élève - la matière ». Il nous semble nécessaire d'ajouter aux trois axes

mentionnés un quatrième qui explore les interactions forgées à l'intérieur des deux disciplines en EMILE : « l'enseignante de LV - l'enseignante de DNL ». Ainsi nous pourrions positionner les facteurs qui sous-tendent les relations sur les axes évoqués afin qu'ils soient étudiés sur le plan théorique, et que leur efficacité soit observée au fur et à mesure de leur application pratique en classe.

Problématique.

Tout en nous appuyant sur l'intérêt du gouvernement pour le concept EMILE, nous avons pu établir un état des lieux concernant cette approche de l'enseignement ainsi que son éventuel potentiel quant à l'accessibilité de ce dispositif pour le plus grand nombre d'élèves dans le secondaire en France.

Dans cette section nous formulons les questions qui vont guider notre projet de recherche. L'établissement des questions précises nécessite des lectures théoriques préalables sur le sujet étudié afin d'en cerner les notions et les concepts fondamentaux. Ensuite, le travail de réflexion permet de construire un cadre théorique solide guidant le travail de recherche selon l'axe d'étude choisie. L'étape suivante consiste à nourrir davantage la réflexion théorique en effectuant le travail sur le terrain. Fenneteau (2015, p.42) souligne l'importance de cette pratique : « la réalisation d'une pré-enquête fondée sur des observations et des entretiens peut aider le chargé d'études à formuler des questions de recherche pertinentes en lui fournissant des indications sur le champ d'expérience et les préoccupations de la population étudiée ».

Notre étude aborde le sujet de l'EMILE sous plusieurs angles complémentaires, tous nous renseignent sur la nature et les enjeux essentiels du dispositif, qui jusqu'à il y a très peu de temps ne suscitait pas beaucoup d'intérêt de la part des chercheurs. Si les questions à visée didactique, linguistique, voire méthodologique ne datent pas d'aujourd'hui dans les enseignements LANSAD et en général en anglais de spécialité, l'approche EMILE en soulève beaucoup d'autres. En effet, le 19 novembre 2008 le ministère de l'Education nationale a publié un document « Vers un nouveau lycée en 2010 »¹ dans lequel apparaît la problématique de la formation des enseignants de DNL et de LV en EMILE ainsi que l'intégration de ces deux enseignements. De ce fait, il n'est

¹ www.education-gouv.fr, consulté le 21/10/2020

pas envisageable de laisser de côté ces thématiques qui se conjuguent sous un prisme nouveau. Ainsi, au cours de la présente recherche nous nous posons les questions suivantes.

Concernant l'approche EMILE : Quelle est la nature de l'enseignement d'une discipline non linguistique dans une langue étrangère ? Le concept EMILE modifie-t-il les conditions d'apprentissage des élèves ? Existe-t-il une véritable plus-value apportée par ce mode d'enseignement par rapport à l'enseignement du même programme dans la langue nationale ?

Concernant le fonctionnement de la langue : Comment la langue est-elle travaillée en cours ? Que se passe-t-il avec la langue (du côté des élèves et des enseignants) à chaque instant du cours ? Qui parle à qui et pourquoi ? Dans quelle langue ? Quelles techniques d'apprentissage sont employés pour atteindre les buts linguistiques ?

Concernant la didactique : Que se passe-t-il en termes d'organisation et de déroulement des cours EMILE ? L'interdépendance des tâches pédagogiques existe-elle entre les deux matières et si « oui », comment s'articule-t-elle au sein de la section européenne ? Quelles activités langagières sont privilégiées et dans quelle discipline ? Qu'est-ce qui définit les choix pédagogiques des enseignants ? En quoi consiste l'interaction entre les élèves et les enseignants en cours EMILE ? Quelle est sa fonction ?

Concernant l'évaluation et la performance des élèves : Comment évaluer la progression des élèves en cours EMILE ? Quels dispositifs sont utilisés pour analyser les matériaux et les tâches ? Les élèves en cours d'histoire montrent-ils les mêmes résultats (la même performance) qu'en cours de langue ? En quoi le cours EMILE est-il susceptible de modifier les résultats des évaluations formatives et sommatives des élèves par rapport aux résultats des cours « ordinaires » de langue vivante ? Les professeurs conçoivent-elles leurs grilles d'évaluation ou s'appuient-elles sur des grilles déjà existantes ?

Concernant les stratégies de différenciation.

Les professeurs différencient-elles les contenus, les processus, les structures, les productions ? Quels procédés de flexibilité, d'adaptation ou de modification d'appareillage pédagogique ont été utilisés ? Quel type de différenciation est-il opéré et pendant quelle phase du cours ? Les professeurs utilisent-elles les mêmes techniques dans les deux matières ?

Concernant la linguistique.

L'étude ne se bornera pas à une dimension didactique sans s'intéresser étroitement à la composante linguistique des cours. Comment définir les besoins linguistiques des élèves ? Quels sont les caractéristiques et les traits spécifiques de l'interlangue des élèves ? Quels sont les mots les plus souvent utilisés par les apprenants ? Le contexte d'emploi des mots est-il le même que celui utilisé par les professeurs ? Quelle est la fréquence et la densité des prises de parole des élèves ? Quid des erreurs dans les productions des élèves ? Pouvons-nous parler d'une progression (une diminution) des erreurs au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire ?

Concernant la collaboration des enseignantes de LV et de DNL en EMILE.

Comment se conjugue la collaboration entre les deux enseignantes en classe de l'EMILE ? Quelle est la spécificité de la collaboration entre les professeurs des deux disciplines concernées ? En quoi consiste-elle précisément ? Les professeurs de deux disciplines pensent-elles que leur travail de collaboration est efficace ? Que manque-t-il pour la rendre encore plus efficace ?²

Certes, même à l'issue de notre étude il sera encore tôt pour dresser un bilan complet sur les défis de l'enseignement de ce dispositif. Le travail actuel apportera des éléments de réponses à certaines questions présentées dans ce chapitre. Néanmoins nous ne poursuivons aucunement un but d'exhaustivité en essayant de trouver les solutions à tous les défis rencontrés dans le cadre d'une étude de cas. Au contraire, en soulevant maintes questions au cours de nos observations, nous espérons néanmoins élargir la vision des acteurs pédagogiques et contribuer à une réflexion approfondie sur l'approche très actuelle, transversale, transculturelle, complémentaire, et complexe qui est EMILE.

Motivations de l'étude et positionnement épistémologique.

Demaizière et Narcy-Combes (2007) soulignent la nécessité d'insister sur le positionnement épistémologique, nous adhérons à cette approche. Selon les auteurs : « nécessaire à tout chercheur, ce positionnement est ou non explicité mais il est toujours sous-jacent. Il influence le recueil et le traitement des données et la méthodologie de recherche ». Par ailleurs, la définition de

² La liste plus complète des questions est consultable dans l'annexe 1.

l'épistémologie peut englober « la réflexion sur la construction et la gestion du savoir dans un domaine donné et dans son rapport avec les autres domaines de la réflexion scientifique » (Demaizière et Narcy-Combes, 2007). Il s'agit notamment de la prise de position vis-à-vis du savoir enseigné et du champ exploré, de la distanciation du sujet traité dans le souci d'éviter les biais liés à la subjectivisation des données.

Notre étude s'inscrit dans plusieurs domaines, bien au-delà du champ purement didactique des langues. Dès lors, nous sommes au croisement de plusieurs disciplines réunissant les sciences linguistiques, sociales et informatiques, telles que la psychologie dans son aspect cognitif, la pédagogie, le phénomène transculturel, la linguistique de corpus, le champ statistique et les outils numériques/informatiques qui y sont associées, sans parler des dimensions propres à la spécificité de la matière enseignée : l'histoire-géographie. Et pourtant, notre étude se concentre sur la langue, le fil conducteur, point de focalisation et carrefour des multiples dimensions qui l'entourent.

Le choix du cas à étudier.

Le choix du cas à étudier a été en grande partie défini par la réalité même du monde d'aujourd'hui. Le sujet de l'enseignement intégré EMILE suscite autant l'attention des praticiens de langues que des institutions politiques, et ce, depuis la publication par l'Union Européenne des recommandations dans le Livre Blanc³ concernant la maîtrise de deux langues étrangères par tous les élèves européens ainsi que dans le cadre de la promotion du bi-multilinguisme à l'échelle de l'Europe. Par ailleurs, comme évoqué précédemment, il s'avère que peu de recherches sur l'EMILE ont été effectuées en France, surtout dans les écoles secondaires. C'est ainsi notre choix raisonné de vouloir par notre étude de cas contribuer à une meilleure compréhension de l'approche spécifique de l'enseignement de la discipline non-linguistique par le biais de la langue étrangère dans le secondaire.

³ <http://www.institut-gouvernance.org/en/document/fiche-document-58.html#h2> consulté le 16/02/2022

CHAPITRE 1 : CONTEXTE INSTITUTIONNEL

Le présent chapitre étudie le contexte historique et institutionnel qui conditionne la mise en place du dispositif EMILE. Nous allons nous appuyer sur l'ensemble des textes officiels issus des différents organismes et structures à visée éducative, tant européens que locaux, dans le but de situer notre travail dans un contexte institutionnel mais aussi d'apporter les éléments nécessaires à la description de notre objet d'étude en lien avec les questions posées précédemment.

Le contexte historique et les origines de l'EMILE sont abordés en début du chapitre. Notamment, nous nous attardons sur les approches plurilingues, qui sont nombreuses à l'heure actuelle à l'échelle européenne. La didactique intégrée des langues est mise en avant, suivie des définitions du sigle polysémique l'EMILE et de la notion d'intégration.

Dans un second temps nous décrivons le paysage linguistique dans lequel la recherche actuelle a été effectuée. Il s'agit d'observer comment les politiques institutionnelles dans le domaine de l'éducation préconisées au niveau européen ont été suivies et mises en place au sein des pays européens. Dans ce second temps nous présentons l'état actuel de l'EMILE en France tant au niveau des établissements secondaires que des établissements supérieurs. S'ensuit la comparaison d'un modèle d'enseignement français avec ceux des pays voisins ce qui permet de positionner la France par rapport à ce qui a été fait dans différentes régions de l'Europe. Cette description donne lieu à une réflexion au sujet de la mise en place du concept EMILE dans un contexte européen.

1.1. Paysage de l'enseignement bilingue en Europe.

Contexte historique. Origines de l'EMILE en Europe.

Étape 1 : Antiquité. Les origines antiques de l'enseignement par intégration indiquent que l'apprentissage de la discipline par le biais de la langue étrangère n'est pas une approche si nouvelle. En effet, plusieurs sources (voir, par ex. Grave-Rousseau, 2011) évoquent les Romains en tant que premiers adhérents au dispositif au début de notre ère. Ensuite, à l'époque du Moyen Age les moines des abbayes se voient proposer l'enseignement des disciplines comme la philosophie et la religion dispensées uniquement en latin.

Étape 2 : L'EMILE dans l'Europe de l'après-guerre.

Le paysage moderne de l'EMILE en Europe se dessine à partir des années cinquante et soixante du siècle dernier. Ces années marquent la période des premières véritables tentatives d'implanter le dispositif sur le sol européen par le biais d'expérimentations⁴. Les approches de l'enseignement des langues proposées à cette époque devaient avant tout s'adapter à des exigences économiques et sociales d'après-guerre. Ainsi les offres scolaires linguistiques ont été mises au service des zones frontalières européennes afin de répondre aux besoins linguistiques de ces dernières. Le but en était d'encourager le transfert entre les citoyens de chaque côté de la frontière.

Malgré ces efforts, relativement peu d'élèves pouvaient profiter de l'enseignement bilingue, puisque celui-ci était réservé en priorité aux enfants :

- habitant près des frontières où deux langues officielles sont pratiquées (cf. France /Allemagne) ;
- dont les langues d'expression étaient régionales et plutôt rares (ex. créole) ;
- habitant au sein des grandes villes métropoles.

En effet, il s'agissait d'immersion langagière locale à des fins pratiques.

Étape 3 : L'EMILE dans l'Europe moderne. Ce n'est qu'à partir des années 1990 que ce dispositif se voit généraliser un peu partout en Europe. En effet, la propagation d'une nouvelle méthode d'enseignement en Europe a coïncidé avec les besoins particuliers du haut degré de sensibilisation et d'apprentissage linguistiques des années 1990. Afin de répondre à ce besoin, il fallait comprendre comment assurer les modes d'enseignement des langues les plus appropriés, et quelle serait l'approche la plus adaptée aux diverses tranches d'âge. Autrement dit, ce sont les causes socio-politiques, économiques et éducatives qui ont suscité l'intérêt vis-à-vis d'un dispositif à potentiel très fort tel que l'EMILE (Coyle et al., 2010).

Par ailleurs, l'adaptation de cette nouvelle forme d'enseignement au contexte européen a été nourrie par la réflexion autour des expérimentations venues d'ailleurs. C'est le Canada, en effet, qui est à l'origine de l'approche EMILE connue sous sa forme actuelle, ceci étant une action éducative largement soutenue et prônée par les autorités canadiennes. L'enseignement intégrant deux disciplines à visée transversale et qui se fait en langue cible attirait de plus en plus l'attention

⁴ <https://www.emilangues.education.fr/>, consulté le 29/01/2021

des parents et des institutions qui voulaient offrir aux jeunes une méthode bilingue à part. Les pays d'Europe, à défaut de pouvoir intégrer exactement les mêmes modalités d'enseignement qu'au Canada s'en sont inspirés afin de promouvoir leur propre modèle d'immersion bilingue devenu par la suite l'EMILE (*Education Information Network in Europe* (Eurydice, 2006⁵)).

Dans l'annexe 2 nous esquissons davantage le contexte géographique et institutionnel de l'enseignement EMILE, en précisant les initiatives proposées par les institutions européennes dans le domaine des langues.

1.2. Définitions des concepts.

1.2.1. Approches plurilingues et immersion linguistique en Europe.

Nous commençons notre exploration du sujet par le rôle de l'éducation en général, dont l'importance est soulignée par le Conseil Européen dans les « Recommandations du Parlement européen et du Conseil pour l'éducation et la formation tout au long de la vie »⁶ :

L'éducation contribue à la préservation et au renouvellement du socle culturel commun de la société et à l'apprentissage de valeurs sociales et civiques essentielles telles que la citoyenneté, l'égalité, la tolérance et le respect, et est particulièrement importante à l'heure où tous les États membres font face à la question de savoir comment gérer une diversité sociale et culturelle croissante. En outre, une part importante du rôle de l'éducation dans le renforcement de la cohésion sociale réside en ce qu'elle permet d'entrer dans la vie professionnelle et d'y rester.

Les termes « multilinguisme » et « plurilinguisme » sont entrés sur la scène politique européenne suite aux objectifs linguistiques posés par l'Union Européenne (Commission Européenne, 2003, 2006 ; Conseil de l'Europe, 2006). En lien avec ces exigences plusieurs états membres tentent d'atteindre ces objectifs en instaurant des programmes d'éducation adaptés aux besoins sur le terrain.

⁵ <https://www.emilangues.education.fr/> consulté le 10/12/2020

⁶ <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/?uri=celex%3A32008H0506%2801%29> consulté le 20/11/2020

Les deux notions, *multilinguisme* et *plurilinguisme*, se rassemblent autour d'un noyau linguistique, mais qu'est-ce qui différencie « multi » et « pluri » ? La « Charte européenne du plurilinguisme : Assises européennes du plurilinguisme 2005-2019 »⁷ définit ainsi l'articulation entre ces deux appellations :

Nous convenons dans ce qui suit de désigner par plurilinguisme l'usage de plusieurs langues par un même individu. Cette notion se distingue de celle de multilinguisme qui signifie la coexistence de plusieurs langues au sein d'un groupe social. Une société plurilingue est composée majoritairement d'individus capables de s'exprimer à divers niveaux de compétence en plusieurs langues, c'est-à-dire d'individus multilingues ou plurilingues, alors qu'une société multilingue peut être majoritairement formée d'individus monolingues ignorant la langue de l'autre.

Par ailleurs, le multilinguisme sous-tend l'apprentissage *en parallèle* de plusieurs langues, tandis que derrière le plurilinguisme se trouve un modèle de transmission des savoirs *intégrant* plusieurs langues dans le même enseignement, à l'instar des cours pluridisciplinaires dispensés dans les écoles secondaires françaises (APLV, 2009/3).

Une éducation *plurilingue et interculturelle* s'inscrit dans une politique éducative importante prônée par le Conseil de l'Europe qui la définit comme :

[...] un défi majeur pour les systèmes éducatifs [dont le but est] de donner aux apprenants, durant leur formation scolaire, les compétences en langues et interculturelles qui leur permettent d'agir de manière efficace et citoyenne, d'acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l'altérité⁸.

⁷ <https://www.observatoireplurilinguisme.eu> consulté le 08/01/2021

⁸ <https://www.coe.int/>, consulté le 09/09/2020

Les Conventions du Conseil de l'Europe en précisent les principes fondateurs en reconnaissant la diversité linguistique et culturelle :

- « le droit de chacun d'utiliser ses variétés linguistiques comme moyen de communication, comme vecteur d'apprentissage, comme forme d'expression de ses appartenances ;
- le droit de chaque apprenant à faire l'expérience et à acquérir la maîtrise des langues (langue de scolarisation, langue première, langue étrangère...) et des dimensions culturelles qui s'y rattachent, en fonction de ses attentes et de ses besoins personnels, cognitifs, sociaux, esthétiques, affectifs..., de manière à acquérir la capacité de s'approprier d'autres langues par lui-même après l'École ;
- la place centrale du dialogue humain, qui s'effectue essentiellement par les langues. L'expérience de l'altérité à travers les langues et les cultures qu'elles véhiculent constitue la condition (nécessaire, mais insuffisante) de la compréhension interculturelle et de l'acceptation réciproque. » <https://www.coe.int/>, consulté le 09/09/2020

1.2.2. Didactique intégrée des langues. Définitions et problème identitaire de l'EMILE.

Dans cette section nous abordons des notions clés. Parmi ces notions, l'intégration doit être définie, car elle occupe une place centrale dans le fonctionnement et la description du concept EMILE (au niveaux cognitif, linguistique, communicatif, sociopolitique et symbolique, d'après Gajo, 2007). De cette façon, nous mettons au clair les concepts relatifs à notre objet d'étude employés communément par l'ensemble des praticiens dans le domaine de l'enseignement bilingue afin d'éviter les malentendus et d'écarter au maximum les incompréhensions éventuelles liés aux interprétations variées des sujets qui sous-tendent l'approche EMILE.

La question des relations interdépendantes et d'intégration des savoirs enseignés préoccupe les autorités européennes depuis des décennies. Le BO spécial n° 9 du 30 septembre 2010 du Ministère de l'Éducation nationale⁹ décrit comment s'articule l'enseignement des langues avec celui d'autres matières et en précise les effets bénéfiques pour les élèves :

L'enseignement des langues vivantes mobilise des compétences et des savoirs partagés par d'autres disciplines. Ces relations indiquées explicitement aux élèves sont recherchées et exploitées, notamment lorsqu'elles concernent : [...] l'enseignement d'une discipline en langue étrangère. Outre l'évident bénéfice intellectuel de la mise en convergence des enseignements, ces rapprochements permettent un gain de temps et d'efficacité : l'élève comprend et assimile mieux lorsque le thème abordé en classe de langue a déjà été étudié dans une autre discipline ; il participe d'autant mieux à l'activité linguistique s'il peut mobiliser les connaissances acquises à cette occasion. Inversement, l'éclairage apporté par le cours de langue est un adjuvant précieux pour l'étude de la notion ou du thème abordé par d'autres disciplines ; dans les deux cas, l'élève gagne en plus large perspective.

Les définitions du concept immersif CLIL/EMILE sont nombreuses et nous ne saurons pas prétendre à une exhaustivité de toutes les sources mentionnant ce dispositif. Les tentatives de cerner l'interaction entre deux matières se traduisent par un nombre impressionnant des sigles et de noms qui y sont associés. Plusieurs sources (Marsh, 2012 ; Grave-Rousseau, 2011 ; Gajo, 2007) indiquent la présence d'une trentaine d'appellations différentes de l'enseignement intégré bilingue¹⁰. Plusieurs d'entre eux (Bentley, 2009 ; Marsh, 2012 ; *EuroCLIC Network*) attribuent à

⁹ Spécial Programme d'enseignement de langues vivantes du cycle terminal pour les séries générales et technologiques 22 / 101, www.education.gouv.fr consulté le 06/09/2020

¹⁰ L'EMILE – l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration de la Langue Etrangère ;

CLIL – Content and Language Integrated Learning ;

AICL – l'Apprentissage Intégré d'un Contenu et d'une Langue ;

AICLE – el Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas un enfoque educativo

Il existe aussi : Bilingual education, Bilingual instruction, Content-based second language instruction, Developmental bilingual education, Dual-focussed language education, Language maintenance bilingual education, etc...

CLIL le statut d'un terme générique (*umbrella term*) dont la particularité principale réside dans l'enseignement de la discipline au travers de LV. Marsh (2012, p.132) indique que la traduction la plus fidèle de CLIL en français serait l'EMILE¹¹.

Mais essayons de creuser un peu plus. D'où, en effet, vient la traduction l'EMILE ? Pourquoi l'EMILE et non pas, par exemple, AICL, l'Apprentissage Intégré du Contenu et de la Langue, comme la traduction directe du terme CLIL le suggérait ? En passant de CLIL à l'EMILE parlons-nous du même concept ou, au contraire, faisons-nous référence à des notions différentes ?

Nous touchons là aux origines du concept central de notre étude, l'approche immersive, connue sous le sigle CLIL ou l'EMILE. Le terme « *Content and Language Integrated Learning* » (CLIL) a été officiellement adopté avec le soutien de la Commission Européenne par *EuroCLIC Network* (*European Network of Administrators, Researchers, and Practicioners*) en 1996 et ensuite répandu au sein de la communauté européenne (Baetens-Beardsmore, 2002). L'organisme en question a opté pour ce sigle afin de poser sur un pied d'égalité le contenu de la langue et de la discipline non-linguistique, « a form of continuum, without implying preference for one of the other » (Marsh, 2012, p.132).

Marsh (2012) et Wolff (2012) soulignent que l'apparition de CLIL a défié l'enseignement traditionnellement séparé des disciplines. Le principe fondateur du dispositif est l'enseignement intégré des langues où la matière et la discipline linguistique convergent pour former un tout. Un nouveau concept vise l'intégration – un trait unique qui se situe de plus en plus au centre des débats des chercheurs et professionnels de l'éducation.

Citons quelques définitions de l'EMILE. Pour commencer, la Commission Européenne (Com, 2003) met en avant les avantages de l'approche :

L'existence d'une pléthore de noms pour désigner, en apparence, le même phénomène, suggère autant de vues différentes sur la question de la nature et de l'intégration des savoirs, les relations, les rôles et du poids des disciplines en interaction.

¹¹ The rendition of this term into French is l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère (l'EMILE).

L'apprentissage intégré d'un contenu et d'une langue, c'est-à-dire l'apprentissage d'une matière dans une langue étrangère, a une contribution majeure à apporter à la réalisation des objectifs de l'Union européenne en termes d'apprentissage des langues. Cette méthode permet aux élèves d'utiliser directement leurs nouvelles compétences linguistiques, plutôt que de se concentrer d'abord sur l'apprentissage avant de passer à la pratique. Elle ouvre les portes de l'apprentissage des langues à un plus large éventail d'apprenants, en conférant plus d'assurance aux jeunes apprenants et à ceux pour qui l'apprentissage linguistique formel organisé dans le cadre de l'enseignement général n'a pas donné de bons résultats.

Selon Grave-Rousseau (2011, p.5) :

L'EMILE désigne une situation d'apprentissage bi-/plurilingue dans laquelle une langue autre que la langue maternelle sert de vecteur à l'enseignement/apprentissage d'une discipline. Par conséquent, la langue n'est donc plus uniquement un objet d'apprentissage mais devient un outil permettant l'accès à des savoirs et savoir-faire disciplinaires.

Les promoteurs du projet « Evaluation de l'Enseignement d'une Matière par Intégration d'une Langue Etrangère (EMILE) », coordonné par l'Université Catholique de Louvain, définissent l'EMILE comme suit :

L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère (EMILE), une méthode didactique dans laquelle les matières scolaires sont enseignées dans une langue cible différente de celle de la langue de l'enseignement général – couramment appelée enseignement en immersion – est vu comme un moyen de promouvoir le multilinguisme dans l'enseignement¹².

Deux versions de l'acronyme EMILE circulent, toutes les deux étant acceptables : « L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère » (ex. Université de Louvain ; Marsh, 2012) et « L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère » (ex. Commission Européenne¹³).

Coyle, et al. (2010, p.134) distingue trois formes différentes de l'EMILE en tant qu'une approche immersive des langues :

- l'immersion totale : le cursus scolaire est enseigné en L2 dès le début de scolarisation (6-7 ans) ;
- l'immersion partielle : certains aspects du programmes sont enseignés par le biais de L2 ;

¹² <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/ilc/assessing-content-and-language-integrated-learning-clil.html>, consulté le 20/12/2020

¹³ <http://www.nouvelle-europe.eu/images/stories/emile.pdf> consulté le 01/06/2021

- l'immersion tardive : le programme est dispensé en L2 à un moment reculé de la formation scolaire (vers 11 ans, ce qui correspond à l'âge de l'entrée au collège dans le système scolaire français).

Marsh et Marsland (1999, p.1) affirment que :

Bien qu'EMILE puisse fonctionner de manière efficace dans des contextes bilingues, il est possible de l'introduire comme outil pour la promotion du plurilinguisme dans l'éducation et même au-delà de l'éducation. De ce fait, EMILE ne devrait pas viser une langue particulière, mais devrait être perçu davantage comme une approche éducative favorisant la diversité linguistique. Une première exposition à EMILE dans une langue de grande diffusion peut servir de tremplin pour un prolongement dans une autre langue de grande diffusion, ou une langue de petite diffusion.

L'étape de déconstruction linguistique des termes CLIL et l'EMILE nous ouvre un aperçu plus large de leurs composants constitutifs ainsi que des points convergents et divergents qui leurs sont associés.

	Content and Language Integrated Learning (CLIL)	Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Étrangère (EMILE)
Mots/notions identiques	language/langue, integrated/intégration	
Mots/notions différentes	content language learning	matière langue étrangère enseignement

Tableau 1: Similitudes et différences dans les sigles CLIL et EMILE (2018).

Regardons tout d'abord les différences. Les notions de *matière* et de *content*, bien que similaires, ne recouvrent pas exactement les mêmes phénomènes, de même que *language* et *langue étrangère* semblent aborder le même sujet (langue), mais à une exception près. « Language » dans le sigle anglophone CLIL implique une notion sous-jacente de « foreign », sans l'exprimer de façon explicite (*Content and Language Integrated Learning*). En effet, « language » pourrait bien faire référence à la langue maternelle, la première langue, la seconde langue, ou, effectivement, la langue étrangère. La traduction en français, rend cette ambiguïté très claire : « l'enseignement par l'intermédiaire de la langue étrangère ». Quant à *learning* et *l'enseignement*, les deux versions témoignent manifestement d'un changement de point de vue : la vision de l'élève dans la version anglophone se transforme en celle de l'enseignant dans la traduction française.

Le terme anglophone avait du mal à trouver sa traduction fidèle, restant longuement soumis à l'appellation générale SELO (section européenne et langues orientales). Cependant, « section européenne » n'exprimant pas les caractéristiques sous-jacentes du dispositif intégré, le corps d'enseignants des établissements concernés par ce dispositif tant à l'échelle nationale qu'en Europe continuait à chercher un nom plus précis afin de circonscrire et de définir sa nature. Tout d'abord, l'approche de l'enseignement intégré était associée généralement à l'enseignement bilingue dans les écoles secondaires françaises avant qu'elles n'adoptent progressivement le terme l'EMILE : *L'enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*. Nous avons pu témoigner d'hésitations et de confusions d'appellations lors d'observations des cours en lycée à Chambéry. Au début du projet, en 2018, la formation proposée par l'établissement portait encore le nom officiel de « enseignement bilingue », la professeure de LV la désignait comme « l'anglais euro », tandis que son homologue en histoire-géographie la nommait « la DNL ». Ce n'est qu'à partir de la rentrée scolaire de 2019 que l'appellation officielle a changé : au lieu de « l'enseignement bilingue » les élèves se voient désormais proposer l'EMILE. La forme a changé, mais le contenu ? Pour les professeures intervenant dans le dispositif de section européenne la confusion liée au terme persiste ce qui implique que la question est beaucoup plus complexe qu'elle ne paraît à première vue.

Ce problème « identitaire » de CLIL est tout à fait compréhensible. En effet, il n'est pas simple de décrire exactement ce que couvre ce type d'enseignement à visages multiples, de ce fait le sigle CLIL/l'EMILE semble ne pas être sans équivoque. Comment cerner le concept intégral si ses composants mêmes et leur statut échappent à la définition ?

En effet, les confusions liées à l'appellation de *la discipline non-linguistique (DNL)*, désignée par *matière (content)* dans l'EMILE/ CLIL respectivement, sont signalées par de multiples chercheurs.

- « Cette terminologie pose problème car elle semble nier le rôle du langage – et donc, des langues – dans la construction des savoirs » (Mailhos, 2009/4, p.3).
- Gajo met en exergue la négativité sous-jacente contenue *a priori* dans l'appellation DNL en accentuant son aspect « non-linguistique ». L'auteur apporte une critique à cette notion « pour y préférer celle de la DdNL (discipline dite non-linguistique), les enjeux linguistiques étant justement au centre de tout travail en enseignement bilingue » (Gajo, 2009/4, p.15.).

- Schlemminger (2009/4, p.46), en explorant les modèles bilingues d'enseignement proposés en Allemagne dans les écoles primaires et secondaires, fait le constat regrettable que « cette harmonisation (ou normalisation) terminologique ne correspond guère à la réalité du terrain pour désigner l'enseignement d'une DEL2 »¹⁴.

Dans son livre *Immersion, bilingue et interaction en classe* Gajo (2001) propose la distinction entre trois formes d'enseignement plurilingue : immersive, axée sur le contenu, ou encore intégrative. Chaque modèle d'enseignement propose ses configurations et ses particularités en termes d'attentes, de méthodologie appliquée, et des choix didactiques. Nous reprenons ici le tableau « Modèles didactiques de l'enseignement bilingue » publié dans l'article de Schlemminger (2009, p.46) qui illustre les différences entre ces trois approches citées.

Désignation	Orientation didactique	Orientation linguistique	Méthodologie
Modèle immersif	Centration sur la langue. Augmentation de la compétence langagière par l'augmentation de l'exposition à la langue. Les contenus proviennent en partie des DEL2 ; didactique des langues.	Élargir les stratégies d'apprentissage de la langue. Objectif : la compétence stratégique.	Approches communicative et réflexive de la langue.
Modèle centré sur le contenu (Content and Language Integrated learning - CLIL)	Augmentation de la compétence langagière par centration sur la DEL2 ; procédé d'enseignement provenant de la didactique des langues et de la DEL2, les contenus relèvent de la discipline enseignée en langue 2 (DEL)	Élargir les connaissances de base sur le système de langue. Objectif : compétences morpho-syntaxiques.	Approche fonctionnelle analytique ; langue comme objet et outil d'appropriation du monde
Modèle intégratif (Enseignement de la matière par l'intégration de la langue étrangère - EMILE)	Centration sur la DEL2 et transmission de contenus disciplinaires par la langue-cible ; didactique et contenus de la DEL2 (développement d'une didactique transversale)	Élargir la compétence discursive dans les différents types de discours liés aux DEL. Objectif : compétences discursives et lexicales.	Enseignement expérientiel, non conditionné par la langue, mais par des tâches. Approche basée sur la distinction entre les connaissances linguistiques obligatoires et les connaissances linguistiques compatibles faisant référence à la maîtrise d'un langage spécialisé (Cognitive Academic Language Proficiency, CALP) et à celle d'un langage de base (Basic Interpersonal Communication Skills, BICS)

Tableau 2: Modèles didactiques de l'enseignement bilingue (2009)¹⁵.

¹⁴ Discipline enseignée en langue 2 (terme utilisé par Schlemminger, voir Tableau 2).

¹⁵ Schlemminger, 2009, p.46.

Ce tableau nous semble pertinent car il permet de mieux comprendre les raisons pour lesquelles les acteurs intervenant dans le dispositif se construisent des représentations si différentes, sa nature n'étant pas la même pour chacun d'entre eux.

Malgré les discussions autour de la définition de CLIL/l'EMILE, il est évident que l'élément pivot dans CLIL et l'EMILE est *l'intégration* autour de laquelle se profilent les notions satellites *la langue* et *le savoir* transmises par le biais de la discipline non-linguistique. C'est ici que réside la ressemblance la plus saillante entre les deux termes. La dimension d'intégration étant indissociable de la notion CLIL, son équivalent l'EMILE se voit de plus en plus propagé en milieu scolaire en France, de façon à mettre en avant la notion *d'intégration* (l'Enseignement d'une Matière par l'Intégration d'une Langue Etrangère).

Ce qui ressort de cette mini-étude comparative est le constat suivant : si l'intention au départ est claire – réunir le concept de la langue et de DNL dans un sigle parlant et simple – sa transmission et surtout son appropriation par des pays membres de l'Union Européenne repose sur la vision locale de l'apprentissage intégré et l'importance accordée à l'une ou l'autre de ses composantes. En effet, quand le terme CLIL commence à paraître dans les publications officielles émanant des institutions européennes, ces textes se répartissent ensuite en peu partout en Europe. Sans modifier fondamentalement le concept, différents pays adaptent l'approche à leurs besoins et au contexte local, ce qui se traduit par une appellation très variée d'un pays à l'autre. Par exemple, les Allemands, les Italiens et les Espagnols recourent à l'acronyme anglais CLIL en utilisant les termes locaux *Integriertes Sprachenlernen*, *Contenuti in lingua straniera* ou *Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lengua (AICLE)* respectivement.

Outre les variables locales qui conditionnent la conceptualisation et la transformation du sigle CLIL en un terme différent, le principe de simplicité d'usage joue un rôle important, lui aussi. Les fonctionnalités de la langue anglaise permettent, en effet, l'intégration de concepts très lourds au départ dans une phrase nominale compacte/succincte. En passant d'une langue à l'autre, il n'est pas toujours possible de manipuler ces agencements de la même façon, ni avec exactement les mêmes relations à l'intérieur du concept traité. Comme avec chaque nouveau produit appelé à rester et à être employé par les utilisateurs, il doit avoir un côté pratique doté d'une facilité de mémorisation. Autrement dit, le sigle EMILE adopté pour l'usage francophone, semble phonétiquement plus agréable que, par exemple, *AICL*. Ce dernier existe bel et bien dans les textes officiels (Commission Européenne, 2004) mais l'usage a fait que le terme EMILE est employé le

plus souvent (publications postérieures à 2004, y compris sur l'Internet). Les francophones sont ainsi amenés à conceptualiser l'EMILE différemment de la façon dont les anglophones conceptualisent le sigle CLIL.

Dans notre recherche, pour indiquer l'enseignement intégré nous préservons le terme EMILE communément admis en France dans les cercles éducatifs.

Quels sont les apports de l'EMILE dans l'enseignement ? Le dispositif EMILE a trois buts principaux :

1. Promulguer l'apprentissage de la matière et de la langue étrangère de façon simultanée (Richards et Rodgers, 2003, p.201 ; Coyle, et al., 2010, p.6 ; Wolff, 2005, p.11).
2. Améliorer les compétences nécessaires pour enseigner et pour apprendre la langue étrangère, de même que renouveler l'intérêt et la motivation parmi des élèves dans les écoles secondaires (Coyle, et al., 2009).
3. Contribuer à l'enrichissement de l'éducation en general: « experience with teaching content matter through more than one language is bringing new insights into improving general education programmes » (Baetens-Beardsmore, 2001, p.10).

Les particularités de l'EMILE peuvent être résumées comme suit :

- la LV est une discipline à part qui est enseignée en parallèle avec une autre discipline (DNL), sous forme de l'apprentissage intégré ;
- le degré de collaboration entre l'enseignant de la matière (DNL) et celui de la langue étrangère (LV) est très élevé, ce dernier procure une aide linguistique nécessaire aux élèves afin qu'ils puissent comprendre et assimiler le contenu disciplinaire ; ainsi les deux enseignants travaillent en tandem (Marsh, 2012).¹⁶

Ce dernier point mérite un commentaire. L'importance de la collaboration étroite (*cross-curricular coordination*) de deux professeurs en cours de CLIL (DNL et LV) est soulignée dans plusieurs études menées en Europe. (voir travaux de Vasquez, 2017 ; Marsh, 2012 ; Coyle et al., 2010). Cependant, les modalités de ladite coopération et le niveau d'entraide entre les professeurs peut varier d'un pays à l'autre selon le contexte local. Par exemple, dans les établissements secondaires

¹⁶ La question de la collaboration entre les deux professeurs intervenantes dans le dispositif EMILE est traitée dans la section 4.1.2. « Collaboration et rôles des professeurs dans un enseignement intégré EMILE » chapitre 4.

français les cours EMILE (usage en France) sont dispensés traditionnellement pendant l'heure de « DNL » (où les deux professeurs – DNL et LV – interviennent généralement ensemble) mais aussi pendant l'heure d'anglais « section européenne » (assuré par le professeur d'anglais uniquement au sein du même groupe-classe, le programme d'enseignement peut être différent de celui-ci en cours de DNL). Il arrive (moins souvent) que les cours EMILE soient dispensés séparément : l'heure de DNL est assurée uniquement par le professeur de la discipline tandis que l'heure de « l'anglais euro » est assurée par son homologue en langue. Il existe aussi d'autres variations d'enseignement EMILE, comme dans notre étude de cas. En effet, les deux professeures assurent les cours séparément au sein du même groupe-classe, mais elles ont aussi les demi-groupes de cette même classe une fois par semaine (voir la présentation du contexte de notre étude en chapitre 6). Les deux professeures assurent le même projet pédagogique et les deux enseignent l'histoire-géographie (DNL) au sein de leurs cours EMILE respectifs, donc le niveau de leur collaboration est très élevé.

1.3. Paysage de l'enseignement bilingue en France.

Les définitions pertinentes étant données et les discussions liminaires établies, nous allons dès à présent nous focaliser sur l'état des lieux de l'EMILE en région Rhône-Alpes afin d'en mieux comprendre les enjeux et de circonscrire l'objet de notre étude dans le contexte francophone (voir le contexte géographique en France dans l'annexe 2 et le paysage de l'enseignement bilingue en France dans l'annexe 3). Ces données indiquent également dans quelle mesure les politiques éducatives européennes ont été adaptées au contexte local d'enseignement tout en s'inscrivant dans un paysage linguistique européen.

Le tableau 3 renseigne sur la situation éducative liée à l'enseignement des langues dans le secondaire en France. Selon les données du gouvernement, parmi presque 5.5 millions d'élèves scolarisés en France dans le secondaire (public et privé), plus de 260 mille d'entre eux suivent des études en section linguistique. Comme le tableau 3 le montre, les sections internationales et SELO occupent 5 % de l'offre scolaire globale française, ce qui n'est pas énorme. En même temps, le nombre d'établissements qui ouvrent une section européenne augmente chaque année. Par rapport à l'année précédente, par exemple, au niveau national le nombre d'élèves a augmenté de 4.335 (232.918 en 2017 et 237.253 en 2018 respectivement).

	Anglais	Allemand	Espagnol	Italien	Portugais	Russe et langues o.	Autres	Total en section
	9 036	1 113	1 446	918	508	1 981	397	15 399
Total formations en collège (1) (hors Segpa, ULIS, DIMA, dispo. relais)								
Total formations GT en lycée (hors ULIS)	166 797	21 354	28 474	6 584	648	2 023	266	226 146
Total formations professionnelles en lycée (hors ULIS)	18 273	1 513	2 370	435	40	-	-	22 631
Ensemble (hors Segpa, ULIS, DIMA et dispo. relais)	194 106	23 980	32 290	7 937	1 196	4 004	663	264 176
%	73,5	9,1	12,2	3,0	0,5	1,5	0,3	100,0
Public	141 057	21 318	27 906	7 610	1 194	3 824	663	203 572
Privé	53 049	2 662	4 384	327	2	180	-	60 604
Sections Européennes ou de langues orientales (1)	177 282	22 338	29 857	6 489	285	993	9	237 253
Sections Internationales	16 824	1 642	2 433	1 448	911	3 011	654	26 923
Part des filles (%)	59,4	58,2	70,0	64,3	60,1	54,4	55,2	60,7
► Champ : France métropolitaine + DOM, Public + Privé, MENJ.								© DEPP
1. Depuis la rentrée 2016, la scolarité en section européenne débute en classe de seconde uniquement.								
Lecture : les sections d'espagnol accueillent 12,2 % des élèves scolarisés en section linguistique. 70,0 % des élèves des sections d'espagnol sont des filles.								
Sources : MENJ-MESRI-DEPP / Système d'information Scolarité et enquête n° 16 auprès des établissements privés hors contrat.								

Tableau 3: Les sections linguistiques dans le second degré en France à la rentrée 2018 (2021).¹⁷

Ces mêmes données statistiques (valables pour la rentrée 2018) montrent la répartition des langues proposées à l'étude dans les sections SELO : les sections d'anglais accueillent 73,5% des élèves scolarisés en section linguistique, 12 % et 9% des élèves des sections linguistiques suivent les cours en espagnol et allemand respectivement, suivie par une quantité infinitésimale d'autres langues, comme l'italien, le portugais, le russe et autres.

En région Auvergne Rhône Alpes, parmi presque 650.000 élèves scolarisés en 2018, environ 33.000 profitent des sections linguistiques (5%) ; pour 74 % d'entre eux, il s'agit de l'enseignement en anglais.

Henderson et Payre-Ficout dans leur étude du réseau EMILE en Savoie (2018, p.4) présentent les étapes de l'évolution du dispositif dans l'Académie de Grenoble (Fig.1).

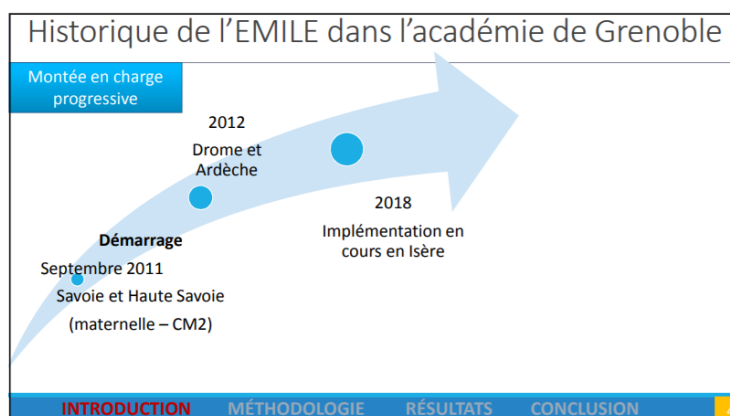


Figure 1: Historique de l'EMILE dans l'Académie de Grenoble (2018).

¹⁷ MEN (2019). Repères et références statistiques 2019. https://www.education.gouv.fr/media/download_consulté le 24/08/2021

La figure 2 montre le nombre d'établissements en région Rhône-Alpes qui ont adopté l'EMILE en 2018 (Henderson et Payre-Ficout, 2018, p.5).

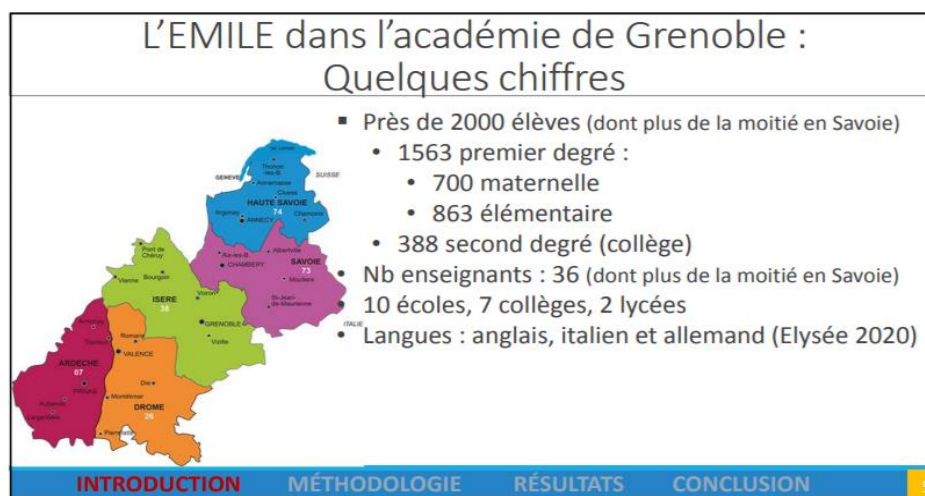


Figure 2: Nombre d'établissements proposant le dispositif EMILE en Rhône-Alpes en 2018 (2018).

Qu'en est-il du dispositif EMILE en Savoie ? Le document d'accompagnement des ressources proposées à l'attention du corps enseignants élaboré par le Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (DGESCO, 2014, p.11)¹⁸ précise que dans la région

[...] une école maternelle, 2 écoles élémentaires et les collèges de secteur ont fait le choix d'enseigner l'anglais par le biais d'autres disciplines tout en garantissant les contenus d'enseignement obligatoire tels que définis par les programmes. Dès la classe de 6ème, les élèves peuvent suivre une partie de l'enseignement des mathématiques et de l'histoire-géographie en DNL.

Les données plus récentes¹⁹ (2019) montrent une évolution de la démarche vers l'ouverture de nouvelles sections linguistiques en Savoie, tous les niveaux scolaires compris (voir la liste des établissements dans l'annexe 4). Comme l'Académie de Grenoble le précise, le choix a été fait pour

[...] développer ce dispositif au vu des premiers résultats positifs sur les apprentissages des langues. Ainsi, à la rentrée 2018, l'académie ajoute 2 nouvelles classes en immersion bilingue (puis 4 en 2019). A la rentrée 2018, ce sont donc près de 2 300 élèves, scolarisés de la maternelle au lycée, qui bénéficieront d'un enseignement qui peut atteindre 50% (en école élémentaire) en français et en langue étrangère²⁰.

¹⁸ <http://eduscol.education.fr/enseigner-langues-vivantes> consulté le 21/05/2020

¹⁹ www.ac-grenoble.fr consulté le 21/05/2020

²⁰ <https://www1.ac-grenoble.fr/article/ouvrir-l-ecole-sur-l-europe-et-le-monde-122093>, consulté le 21/05/2020

Selon une autre source²¹, en Savoie 11 établissements proposent l'option « section européenne » en lycées, dont neuf établissements d'enseignement public et deux d'enseignement privé sous contrat avec l'Etat. Cependant, l'Académie de Grenoble évoque la création de sections dont le type d'apprentissage est immersif (l'EMILE). Quid des sections européennes ? En effet, sur le terrain quelques incohérences subsistent :

- Au collège : d'un côté, des sections européennes ont été fermées à partir de 2016, d'un autre côté, les collégiens peuvent malgré tout accéder aux cours de langue étrangère dans le but de renforcer des connaissances culturelles des pays dont la langue est étudiée, en plus de l'apprentissage immersif EMILE proposé ces dernières années dans les mêmes établissements.
- Au lycée : les sections SELO ont cessé d'exister, décision compensée par l'ouverture des sections immersives sous le nom d'EMILE à partir de la rentrée 2019. Ainsi, les informations sur le site de l'Académie prêtent à confusion. Par exemple, concernant les sections linguistiques au lycée Monge à Chambéry, le site indique « Ouverture rentrée 2019 », ce qui laisse supposer qu'en amont de 2019 les sections linguistiques dans cet établissement n'existaient pas. Or ce n'est pas le cas. Un autre lycée du bassin Chambérien, le lycée du Granier, ne figure même pas sur la liste de l'Académie, bien qu'il propose l'étude des langues (anglais) dans une section SELO depuis plusieurs années.

Les questions par conséquent se posent quant à l'avenir, la forme et le fond des sections linguistiques en France. Il serait souhaitable d'arriver à l'harmonisation au niveau national, pour au moins deux raisons : en premier lieu, afin d'éviter les confusions entre les appellations et les contenus qui y sont associés, et en second lieu, dans le but de recenser l'offre complète bi- et multilingue dans les écoles nationales.

Néanmoins, bien que l'objectif relatif à l'introduction des sections européennes soit défini au sein du Ministère de l'Éducation, la réalité sur le terrain peut être en décalage avec les instructions officielles, ce qui est le cas à Chambéry. A savoir, à l'automne 2018 l'avenir de la section européenne était plus qu'incertain (d'après l'enseignante de LV intervenant dans la classe observée). Pourquoi cette différence ? Il arrive que le budget attribué par le Ministère de

²¹ <http://afira.onisep.fr> consulté le 21/05/2020

l'Éducation soit distribué dans les académies régionales selon les priorités définies localement mais aussi en fonction de l'urgence. Faut-il en conclure que le fonctionnement de l'EMILE dans les classes européennes est délaissé pour cause de budget restreint ?

Malgré ces incertitudes quant à l'avenir de ce dispositif en France et à modalités de fonctionnement, le gouvernement français semble s'intéresser au sujet de l'EMILE. D'un côté, l'épanouissement de l'enseignement bilingue est toujours prôné dans les textes officiels²², d'un autre côté, cette volonté se traduit par l'établissement d'un nombre toujours croissant des dispositifs multilingues dans les écoles francophones. Qui plus est, l'approche éducative en question est largement pratiquée et étudiée dans divers pays en Europe, ainsi l'expérience des pays voisins européens crée une synergie dans laquelle s'inscrit la France.

Les formalités administratives veulent que, quels que soient les projets associés à l'instauration de l'EMILE, avant d'être lancés, ils doivent être autorisés et validés par les autorités régionales²³. Un lycée ou un collège peut ainsi entamer une procédure administrative demandant l'autorisation du Rectorat (ceci est un exemple de l'approche « ascendante » qui est considérée comme plus motivante pour les professeurs par rapport à l'approche « descendante » où le lancement du projet est initié par les autorités locales et imposé aux établissements, comme, par exemple, en Italie. (Marsh, 2012).

1.4. Recherches sur l'EMILE en Europe et en France.

Le domaine des études interdisciplinaires concernant l'EMILE est placé au cœur de plusieurs œuvres d'éducateurs, de politiques et de chercheurs européens depuis que le Conseil de l'Europe a prôné la diversité linguistique et culturelle orientée sur le multilinguisme et le plurilinguisme.

Quelles sont les recherches effectuées en Europe et en France dans le domaine de l'intégration de LV et de DNL ? Les limites du présent travail ne permettent pas de détailler de façon exhaustive les institutions et les centres de recherches européens intéressés par l'approche EMILE. Cependant, l'annexe 5 propose une synthèse non-exhaustive des contributeurs dans le domaine

²² www.education.gouv.fr

²³ Circulaire N92-234 du 19 août 1992, B.O. N33 du 3 septembre 1992

concerné, notamment, les centres de recherche autour du dispositif EMILE qui par ailleurs font des publications.²⁴

Quant à la France, il est assez difficile de calculer le nombre précis de recherches sur l'EMILE surtout celles qui portent sur les pratiques au niveau secondaire, car ce type d'enseignement relativement nouveau se croise avec d'autres, tels que l'ASP (l'enseignement de l'anglais de spécialité), l'enseignement bilingue ou plurilingue, ou encore les LANSAD, pour n'en mentionner que quelques-uns. Un autre défi est la prise en compte du fait que l'enseignement de la discipline spécialisée/non-linguistique (DNL) se fait par habitude dans la langue maternelle des apprenants et non pas en langue-cible comme dans l'approche EMILE. Les mots-clés *bilingue*, *plurilingue*, *immersion linguistique*, *secondaire*, *supérieure*, *CLIL*, *EMILE* saisis séparément et/ou en complément avec *ASP* dans le moteur de recherche sur les sites Internet spécialisés (*these.fr*, *SUDOC*) permettent d'effectuer un tri plus raffiné et plus précis sans pour autant procurer des résultats exhaustifs sur le nombre de recherches en approche EMILE en France. Ainsi, au vu de certaines contraintes indiquées ci-dessus nous constatons que le nombre de recherches doctorales, d'après les sites Internet spécialisés (*these.fr*, *SUDOC*), se limite à une trentaine de travaux qui relèvent du domaine de l'EMILE depuis 1984.

Henderson et Payre-Ficout (l'Université de Savoie Mont-Blanc) ont effectué une enquête (2018) « L'EMILE dans l'Académie de Grenoble : Résultats d'une enquête en ligne auprès des enseignants impliqués dans le dispositif » afin de mettre le point sur les représentations des enseignants impliqués dans ce dispositif en Savoie vis-à-vis des pratiques de l'enseignement intégré²⁵.

D'autres universités, comme l'Université de Reims, l'Université de Nice, l'Université de Grenoble et quelques autres participent aussi activement à la recherche en enseignement bilingue. Les études du dispositif en France font suite à un appel du gouvernement aux corps scientifiques concernant la recherche sur l'EMILE avec les moyens nécessaires afin de promouvoir cette nouvelle méthodologie d'enseignement dans l'éducation scolaire.

Après cette introduction à l'EMILE en France et dans les pays voisins européens, nous sommes en mesure de contextualiser ce qui se passe en France vis-à-vis de ce qui a été fait en Europe. En

²⁴ https://cdn.uclouvain.be/groups/cms-editors-girsef/demey/Cahier_109_final.pdf

²⁵ https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01940690/file/seminaires_LVEs_mai2018_USMB_ah_cfp_final.pdf consulté le 01/06/2020

effet, il est légitime de se demander : la France fait-elle figure de pays pionnier dans l'instauration du dispositif intégré EMILE ? Où se situe-t-elle exactement sur le plan des politiques éducatives immersives ?

En conclusion, ce qui ressort de notre étude est que la France peut bel et bien compter parmi les premiers pays à l'échelle européenne, à l'instar de l'Allemagne, de la Pologne ou encore de la Hongrie, à tenter des expérimentations avec les apprentissages bilingues. Des sections linguistiques internationales et immersives s'instaurent tout d'abord dans les années 1950 pour des raisons géographiques ou socio-politiques, ensuite dans les années 1970 après la suggestion de l'Union Européenne. Finalement l'offre éducative se voit généraliser à partir des 1990 dans le cadre des recommandations des institutions européennes (Conseil de l'Europe, Commission Européenne, etc.) en lien avec le développement des compétences multilingues chez les citoyens européens (cf. le Livre Blanc sur l'Education et la Formation²⁶).

Cependant, comme nous le constatons dans ce chapitre, le nombre d'études doctorales (en 2020) sur le sujet de l'EMILE en France n'est pas très important, bien qu'en croissance. Nous espérons, par conséquent, apporter des éléments nouveaux concernant la question primordiale du concept EMILE dans le secondaire français par l'exploration et l'analyse de l'environnement linguistique des élèves en classe de section européenne.

²⁶ <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d0a8aa7a-5311-4eee-904c-98fa541108d8/language-fr>
consulté le 25/04/2022

CHAPITRE 2 : CONTEXTE DIDACTIQUE ET METHODOLOGIQUE

Dans ce chapitre nous explorons le champ didactique propre à l'enseignement des langues. Les définitions des notions pertinentes à ce domaine seront données et les différentes approches méthodologiques seront schématisées. Nous suivrons notamment l'évolution des courants didactiques au fil des siècles dans le but de comprendre les phénomènes précurseurs qui ont contribué à construire ce qui est connu aujourd'hui comme l'enseignement intégré EMILE.

2.1. Définitions.

Dans cette section nous traiterons la question des différentes théories et approches de l'apprentissage des langues, pour ensuite préciser la nature de leurs interactions multiples dans le cadre de leur intégration dans un contexte spécifique de l'EMILE.

Pour Richterich (1994), le rôle de la didactique serait de construire la relation, le pont entre l'enseignement et l'apprentissage de sorte que le premier se transforme en le second.

Bailly (1998, p.10) affirme que :

[La didactique] renvoie, au moins à une démarche de distanciation et, au plus, à une pleine activité de théorisation : schématiquement, il s'agit dans tous les cas, pour un observateur ou un expérimentateur, de s'abstraire de l'immédiateté pédagogique et d'analyser à travers toutes ses composantes l'objet d'enseignement, les buts poursuivis dans l'acte pédagogique, les stratégies utilisées par l'enseignement, les *transformations* de compétences et de conduites que cet enseignement induit chez l'élève et par conséquent les stratégies d'appropriation de l'objet déployées par cet élève lors de son activité d'apprentissage.

Chez Puren (1999, p.5) nous pouvons lire :

Le niveau didactique peut donc être défini en tant que niveau "métaméthodologique", le champ ou domaine didactique étant constitué de l'ensemble des positions à partir desquelles il est possible d'objectiver l'ensemble des questions concernant le "comment enseigner", le "comment apprendre" et les relations entre ces concepts.

Et enfin, selon Piaget (1977, p.311) :

L'intelligence (et donc l'action de connaître) ne débute ainsi ni par la connaissance du moi, ni par celle des choses comme telles, mais par celle de leur interaction ; c'est en s'orientant simultanément vers les deux pôles de cette interaction qu'elle organise le monde en s'organisant elle-même.

Ainsi, les notions de l'*interaction* et des *relations* qui entourent les processus tant d'apprentissage que d'enseignement sont décrites dans le triangle pédagogique de Houssaye (1988).

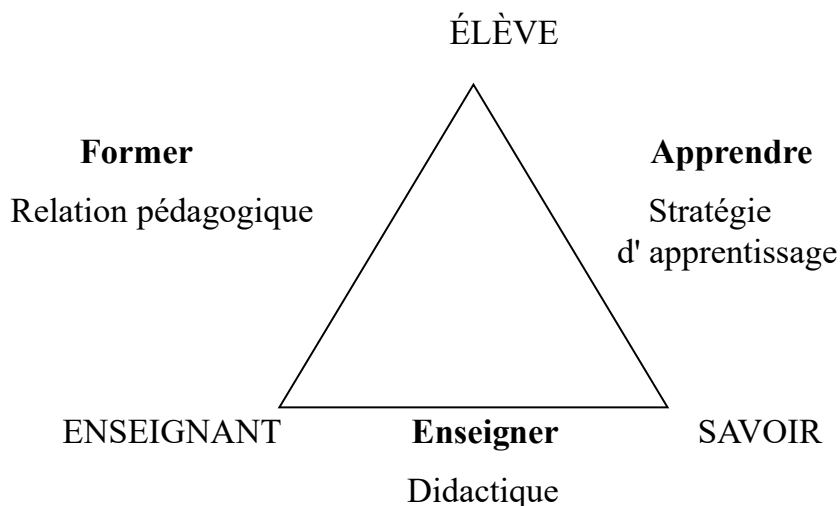


Figure 3: Triangle didactique de Houssaye (1988).

Mais que se passe-t-il dans un enseignement intégré EMILE où la langue n'est pas seulement un objet d'étude mais un moyen d'accès aux connaissances disciplinaires ? En effet, c'est la discipline non-linguistique qui devient le pivot et le centre d'étude ce qui implique une modification dans les relations sous-jacentes d'autres composantes. Le modèle du triangle de Meyer²⁷ illustre bien ces relations :



Figure 4: Triangle didactique de Meyer (2008).

²⁷ <http://www4.ac-nancy-metz.fr/>, l'Université Catholique d'Eichstatt et de Mainz, consulté le 20/12/2020

Le « Dictionnaire actuel de l'éducation » de Legendre (1988) décrit un modèle SOMA avec une vision nouvelle des relations pédagogiques (cité dans Fanou, 2009, p.51) :

S étant le sujet, c'est-à-dire l'humain mis en situation d'apprentissage, en d'autres termes l'apprenant, O étant l'objet ou les objectifs à atteindre, l'appropriation d'un savoir, M étant le milieu c'est-à-dire l'environnement éducatif comprenant l'enseignant, les orienteurs, les conseillers, etc., les opérations administratives et d'évaluation et les moyens que sont les locaux, l'équipement, le matériel didactique, le temps, les moyens financiers.

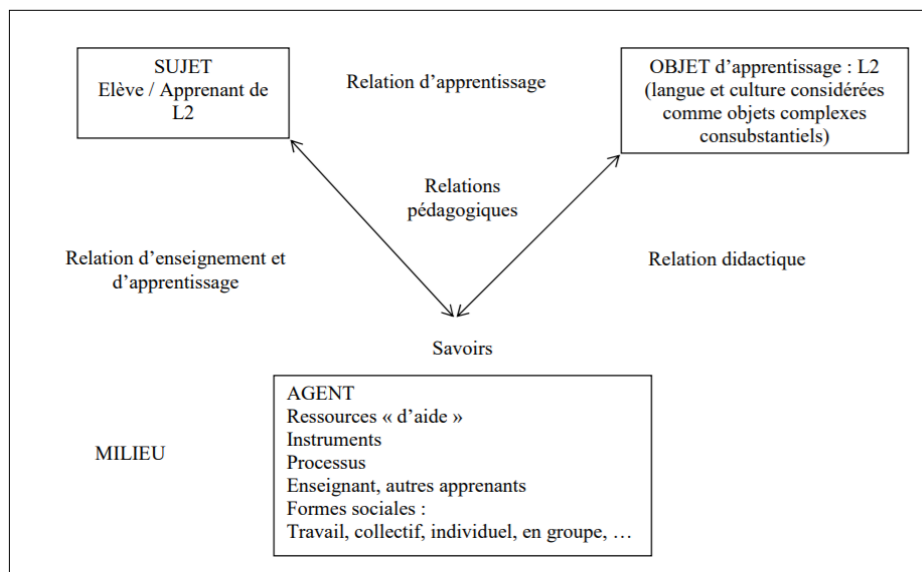


Figure 5: Modèle de Legendre repris par Brodin (2004) et J.-P. Narcy-Combes (2005).

La figure 5 démontre la richesse d'interactions et de composants impliqués dans le processus de l'apprentissage. Nous y percevons notamment un élément important « Milieu » (voir Brousseau, G.,1996) qui regroupe différentes formes de collaboration, des techniques d'apprentissage et de différenciation des cours. Parmi plusieurs modèles qui décrivent les relations didactiques de l'apprentissage, celui de Legendre semble être le mieux adapté à l'environnement de l'EMILE, à une exception près : c'est l'apprenant et non le savoir qui est placé au centre de l'apprentissage.

2.2. Approches méthodologiques de l'apprentissage.

La question des théories d'apprentissage est une notion centrale pour tous les praticiens de terrain visant à rendre l'apprentissage efficace et adapté aux besoins des élèves. Lors de notre recherche en Master 2 (Bakaldina, 2015) au sujet des défis de l'enseignement de l'anglais de spécialité nous avons exploré cette problématique dont nous reprenons ici quelques éléments saillants.

Nous commençons par détailler ce que désignent les méthodes et les approches d'enseignement sans lesquelles aucune pratique pédagogique structurée et raisonnée n'est possible. Nous rappelons leur définition, évoquons leur genèse comme leur statut actuel, puis nous traitons des principales méthodologies d'apprentissage dans le but de préciser leurs traits caractéristiques, de même que la nature de leurs interactions à l'intérieur du triangle didactique « l'élève - l'enseignant – le savoir ».

Avant d'entrer dans la discussion des origines des méthodes et des approches d'enseignement, nous devons clarifier ce que ces termes recouvrent. Dans le cadre du présent travail nous utiliserons les définitions données par des spécialistes de la langue vivante, puisqu'elles sont compatibles avec celles utilisées en enseignement intégré EMILE.

Le terme « approche » souligne la manière dont les valeurs, les convictions, les hypothèses et la connaissance des enseignants sur la nature de l'apprentissage de la langue, s'avèrent cohérentes avec les méthodes d'apprentissage en classe. Comme Zainuddin le constate, « An approach - is an umbrella term for a number of methods that may fall within the same theoretical and philosophical framework » (Zainuddin et al., 2011, p.106).

L'utilisation du terme « méthode » (du grec « méthodos », « vers » et « route ») dans le sens de « manière d'enseigner » est attestée par le dictionnaire « Trésor de la langue française »²⁸ proposant la définition suivante de la méthode : « Ensemble des principes et des règles propres à faciliter l'apprentissage progressif d'une matière »²⁹.

La méthodologie est une science des méthodes (dans notre cas il s'agit des méthodes d'enseignement comme des méthodes d'apprentissage). Pour Albarello (2011, p.14), pareillement, la méthodologie se présente comme « une réflexion sur les méthodes » (voir aussi chapitre 6 pour plus de définitions liées à ce sujet). La méthode, à son tour, est définie par Larsen-Freeman (Larsen-Freeman et al., 2011, p.xvi) comme « a coherent set of principles linked to certain techniques and procédures ». Dans ce sens, les définitions de *méthode* et d'*approche* bien que synonymiques, ne sont pas identiques, la première étant un élément constitutif de la dernière. En revanche, les concepts de *la méthodologie* et d'*approche* se trouvent sur un pied d'égalité en tant

²⁸ <http://atilf.atilf.fr/> consulté le 09/02/2022

²⁹ <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/affart.exe?19;s=83576760;?b=0;> consulté le 09/02/2022

que concepts abritant une ou plusieurs techniques et méthodes. Les deux servent également comme outils de réflexivité sur les méthodes et les actions qui les sous-tendent.

L'acceptation des « méthodes » par le corps enseignant n'a pas toujours été évidente au cours de l'histoire. Cependant, les recherches en didactique montrent que les approches de l'apprentissage et les théories qui les sous-tendent procurent une base nécessaire pour l'élaboration de la méthodologie adaptée, tout en aidant l'élève à comprendre comment apprendre, ce qui renvoie à la question « comment enseigner ? » (Hutchinson and Waters, 1987).

Le « comment », ou la façon d'enseigner, reflète inexorablement l'évolution de la société, ainsi une mise en perspective historique s'impose. Plus précisément, les méthodes et les approches émergent comme réponse au développement historique, socio-économique et technologique du monde, comme résultat des connaissances cumulées sur la condition humaine autour de la langue, de sa nature et de son appropriation. Par exemple, l'évolution des TICE dans le monde moderne ne peut qu'influencer fortement le choix des outils et la façon de dispenser le savoir. Par conséquent, le contenu de l'enseignement s'en trouve impacté, de même que les relations à l'intérieur du triangle didactique se modifient, du fait du changement du processus même de transfert des connaissances. Ainsi, selon la méthodologie utilisée, l'élève joue le rôle qui lui est accordé avec les différents degrés de participation dans la construction du savoir.

Les méthodes d'enseignement sont fondées sur des concepts opératoires et méthodologies variés, alliant, par exemple, des mouvements physiques (méthode TPR), la "méthode des séries" de François Gouin, qui prônait l'importance d'associer l'action et la parole déjà au 19ème siècle (voir *L'art d'enseigner et d'étudier les langues*, Paris, Fischbacher, 1880), l'*input* compréhensible (hypothèse de l'*input* de Krashen), l'approche par communication (Widdowson, 1978) et l'approche par tâches (TBLT, ou une approche actionnelle ; Nunan, 1989 ; Ellis, 2003) – tout converge dans le but ultime : faire évoluer l'élève dans son apprentissage de la langue cible. Le terme « approche » (« la méthode ») de ce fait prend corps à partir de certains principes cohérents avec la stratégie d'enseignement tout en restant flexible et ouverte à l'expérimentation des techniques (méthodologies) qui allient l'expérience personnelle de l'enseignant et le contexte en classe.

Simard et al. (2010, p.41) montrent le lien indéniable entre la didactique et la perspective historique :

Comme tout phénomène humain, l'enseignement des disciplines scolaires s'inscrit dans le cours du temps. La perspective historique est donc essentielle à la didactique. Elle seule permet de voir comment et pourquoi se sont transformés les contenus, les finalités et les méthodes de telle ou telle matière scolaire. En retraçant l'évolution des disciplines d'enseignement, les études historiques en didactique contribuent à éclairer et à relativiser les orientations et les débats actuels.

Dans l'annexe 6 nous présentons l'étude historique des approches méthodologiques de l'enseignement tout en inscrivant leur évolution dans le contexte didactique et théorique de l'enseignement des langues vernaculaires. Cette évolution fait apparaître l'approche actionnelle dont le principe fondateur est l'apprentissage par « tâche », d'où le sigle anglophone « TBLT : Task Based Language Teaching »³⁰ (voir le tableau 4).

Quelles sont les perspectives de l'approche actionnelle (*Task Based Language Teaching*) ? Aujourd'hui l'approche en question, considérée comme un moyen efficace et valorisant de l'apprentissage des langues, est prônée par la politique en la matière en France. Les perspectives de cette méthodologie se concrétisent au travers de la représentation des institutions éducatives suite aux réflexions didactiques sur le sujet, notamment dans les manuels scolaires mais aussi sur le terrain, par les pratiques pédagogiques et la coopération des enseignants.

Dans ce sens il est utile d'aborder une notion de pédagogie coopérative. Incontournable dans l'enseignement intégré EMILE, c'est une approche pédagogique à deux facettes : « apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » (Howden, 2010). Pour la mettre en œuvre l'auteur propose de développer un climat de classe favorable qui s'appuie sur des valeurs (respect, entraide, engagement, ouverture aux autres, droit à la différence, solidarité). La pédagogie coopérative est pratiquée souvent de façon empirique par les enseignants mais certains principes d'organisation s'imposent, dont les plus importants sont :

³⁰ Ellis (2003) parle même de : « Task-Based Language Learning and Teaching ».

Approche méthodologique actionnelle.

Origine	L'approche actionnelle s'est bâtie sur le fondement de l'approche communicative (Widdowson, 1978) dont le but principal est le développement de la compétence communicative chez un élève.
BUT et caractéristiques	L'objectif : Commencer à parler le plus tôt possible. Apprendre une langue, c'est apprendre à se comporter de manière adéquate dans des situations de communication. La langue est conçue comme un outil d'apprentissage et d'interaction sociale. Les cinq compétences peuvent être développées puisque tout dépend des besoins des apprenants, ainsi l'apprentissage est un processus créatif.
Conception de l'apprentissage	L'élève est un acteur principal de l'action qui est amené à résoudre un problème, accomplir une mission, effectuer une tâche inscrite dans une situation sociale imposée par le professeur. Les compétences sont développées dans l'ordre : de la compréhension à la production. Principe de progression cohérente, du simple au complexe, du général au particulier, du connu vers l'inconnu.
Conception d'enseignement	La compétence méthodologique, pragmatique et citoyenne s'ajoutent à la compétence communicative, et contribuent au développement de l'autonomie. La dynamique de groupe devient un facteur majeur de motivation des élèves, où la médiation écrite et/ou orale facilite le transfert du savoir. La grammaire a sa place dans le cadre d'une phase de réflexion dans le contexte d'induction des règles syntaxiques. Les structures grammaticales ne sont pas apprises par cœur mais sont au service du message à passer. Les tâches actionnelles ³¹ sont développées en fonction du contexte (profil des élèves, horaires, modalités) en lien avec la problématique ancrée culturellement et cohérentes avec objectifs fixés dans les programmes nationaux. Ce sont les « tâches » non scolaires, mais à visée sociale, autrement dit, l'élève est perçu comme un acteur social.
Relation didactique	L'interaction et la communication sont très prônées sous forme de jeux de rôles, les travaux en groupes ou en binômes. L'évaluation peut être sommative ou formative, en apportant à l'élève les éléments lui permettant d'évoluer dans son apprentissage. L'évaluation de la tâche finale est obligatoirement adossée aux exigences de CECRL et vise à définir si la tâche actionnelle demandée a été effectuée/mission accomplie. Les supports étudiés sont authentiques (extraits littéraires, articles de journaux, émissions de radio...) qui permettent de répondre à la problématique par de multiples façons.
Relations apprentissage et enseignement	Le cours obtient le statut d'une séance interactive dans laquelle le contexte de la communication et de l'interaction est valorisée. L'enseignant devient « un conseiller » et non le détenteur unique du pouvoir de la parole. L'élève est encouragé à acquérir des stratégies d'interaction, d'auto-évaluation et de réflexion sur son apprentissage. Une atmosphère de confiance et de solidarité favorable à la communication. On utilise en classe de préférence L2, mais il est possible d'utiliser L1 et la traduction. En ce qui concerne l'erreur, elle est considérée comme inévitable et porte une fonction formative. Le « feedback » est délivré tant par le professeur que par les élèves.

Tableau 4: Caractéristiques de l'approche actionnelle³².

³¹ Nutin, D. (1989, p.19) définit la tâche ainsi : « « Task : a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form » ».

³² Ce tableau synthétique est inspiré des sources : Tardieu (2021), Serveau (2019), Quivy et Garnier-Tardieu (2002), <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/etlv>.

1. le regroupement des apprenants de façon aléatoire ou de façon préalablement structurée ;
2. l'interdépendance des rôles, des tâches pédagogiques (chaque membre d'une équipe est responsable d'une partie distincte du travail), des buts communs pour les élèves ;
3. la responsabilité individuelle ;
4. la réussite du groupe dépend des réalisations de chacun ;
5. la réflexion critique : discussion et évaluation du processus du groupe. Métacognition : développement de l'intelligence interpersonnelle.

Dans ce chapitre nous avons vu comment l'approche par tâche (approche actionnelle) s'est développé. Il n'est pas inutile de préciser cependant que de nombreuses discussions existent autour de la focalisation sur les formes de la langue dans une approche "actionnelle" (*Focus on Form vs. Focus on Forms*).

CHAPITRE 3 : SCENARIO PEDAGOGIQUE, EVALUATION ET MANUELS

Ce chapitre rappelle les outils principaux dont l'enseignant dispose dans le cadre de l'élaboration d'un scénario pédagogique. Nous considérons parmi ces outils, entre autres, les techniques de différenciation à appliquer en cours, les divers types d'évaluations et des TICE susceptibles d'être utilisées en classe d'enseignement bilingue. De plus, nous aborderons la question des manuels et des supports, en précisant leur statut et rôle en cours de langue, et notamment en cours EMILE.

Si les textes officiels existent (même en quantité limitée) précisant les objectifs et les attentes linguistiques et disciplinaires de la fin du cursus en SELO (examens en DNL et en LV), les recommandations institutionnelles concrètes qui renseigneraient sur les modalités d'intervention, sur la conception et la pédagogie des cours EMILE restent très peu nombreuses. Souvent, ces recommandations restent généralistes et servent en tant que guide d'action. En pratique, les établissements, ayant un contexte et des besoins précis, concrétisent la construction et l'élaboration du dispositif par des actions adaptées à la situation.

Ainsi, l'absence de normes institutionnelles très claires peut être vue par les enseignants comme un désavantage handicapant leur pratique pédagogique. A l'inverse, cette absence de normes peut déboucher sur une liberté d'agir pédagogiquement, une source d'inspiration et l'espace de créativité. La liberté accordée doit néanmoins répondre aux exigences du Ministère de l'Éducation Nationale et aux recommandations du Conseil de l'Europe, et aux besoins nouveaux de l'enseignement bilingue dont l'offre est de plus en plus répandue sur la scène européenne scolaire.

3.1. Scénario pédagogique.

Étapes de conception des cours EMILE.

Comme nous l'avons mentionné dans l'Introduction de notre travail, la conception des cours en approche EMILE nécessite une prise de position active, pragmatique et surtout réflexive de la part des acteurs intervenant dans le dispositif. Les questions et les réponses qui s'enchaînent concernant les éléments à prendre en compte sont susceptibles de structurer la démarche à effectuer et de concrétiser les choix didactiques à opérer.

Quelles sont les étapes primordiales qui doivent présider à la conception du scénario pédagogique en cours EMILE ? La conception d'un scénario pédagogique commence par le choix des objectifs à atteindre. Il s'agit notamment de se référer aux objectifs institutionnels dont le contenu est décrit dans les programmes officiels (Bulletins Officiels) relatifs à l'enseignement en section européenne. Au niveau local, il est nécessaire de consulter les textes réglementaires émanant du Rectorat précisant les contenus à enseigner sur une période scolaire indiquée. Les objectifs sont, sans doute, multiples : linguistiques, culturelles, disciplinaires, méthodologiques, etc. Il incombe au professeur d'effectuer les choix adaptés des objectifs qui seront obligatoirement liés aux programmes imposés et dont l'efficacité sera vérifiée par des évaluations, y compris les examens de fin d'année.

En parlant des cours d'anglais de spécialité, Trouillon (2010, p.268) indique qu'il faut aussi étudier « le public auquel on s'adresse ainsi que la discipline étudiée par ledit public, connaître les conditions externes d'apprentissage, et enfin procéder à la sélection du matériel d'enseignement »

En parallèle avec les choix des matériaux à effectuer le professeur doit se préoccuper d'étudier les conditions d'enseignement sur place : les moyens matériels (oraux, visuels et informatiques) dont l'établissement dispose, la répartition des locaux, leur dimension, l'espace des salles attribuées pour l'enseignement, la disposition des tables, les moyens techniques proposés aux élèves (tablettes, téléphones connectés, etc. Qui plus est, il est nécessaire de prendre en compte la spécificité de la discipline (DNL) à enseigner en EMILE. Les cours de mathématiques en LV ne seront pas abordés de la même façon que les cours de physique-chimie ou encore des sciences de la vie et de la terre (SVT).

Le rythme individuel et la façon d'apprendre des élèves influent nécessairement sur les choix méthodologiques des professeurs. Ces derniers appliquent des stratégies de différenciation/individualisation d'apprentissage afin de stimuler la progression de chaque élève selon ses capacités, en lien avec la zone proximale de développement (ZPD) de Vygotsky³³ (voir aussi la fiche « Situations d'apprentissage individualisées et zone proximale de développement » dans l'annexe 7). C'est à cette étape que nous allons consacrer la section suivante.

³³ ZPD est la différence entre ce que l'enfant en apprentissage peut réaliser seul et ce qu'il peut réaliser avec l'aide d'un adulte ou d'enfant plus avancés. (Vygotsky, 1985).

3.1.1. Différentiation.

Comment prendre en compte les particularités et les besoins des élèves d'un côté et le contexte local (les possibilités et les contraintes) de l'établissement de l'autre ? Comment adapter l'enseignement et les exigences pour atteindre les objectifs visés ?

Girault met en lumière les éléments indispensables que chaque enseignant doit prendre en compte et analyser afin de mieux opérer ces choix :

Par diversification, l'on entend le recours à différents types de pédagogies, dont la différenciation, la pédagogie de projet, la pédagogie de l'encouragement, etc. mais aussi le déploiement du scénario pédagogique via des supports et des sources variés, une variété de situations d'apprentissage, les différents rôles donnés à l'élève dans la classe ainsi que les modalités pédagogiques d'apprentissage (travail individuel, collaboratif ou collectif), les divers types d'évaluation et de rétroaction (correction/remédiation/approfondissement). C'est également le temps d'apprentissage et le rythme scolaire qui peuvent être diversifiés³⁴.

Dans notre mémoire de Master II (Bakaldina, 2015) nous avons mis en avant l'idée de la réussite de chaque élève. Pourtant, cette idée mérite d'être précisée. Comme le précise Girault dans le même document (s.d., p.2) : « La différence doit être faite entre *réussite* et *progrès*³⁵. Tous les élèves ne peuvent pas réussir au sens communément accepté. En revanche, tous les élèves peuvent progresser. » Ainsi la notion d'un parcours individuel apparaît, articulée avec la projection de l'élève dans le temps, tout en s'inscrivant dans le projet pédagogique au sein du groupe classe.

Les cours de langue se construisent toujours en suivant la direction de la réception vers la production, de *l'input* à *l'output*. Dans la mesure où chaque élève se différencie des autres en possédant ces propres repères de construction du savoir (ex. dominante visuelle, auditive ou kinesthésique ; le rythme et la vitesse d'apprentissage propre à lui, etc.), l'enjeu principal du professeur consiste à opérer les techniques pédagogiques à bon escient afin de rendre l'apprentissage actif et efficace pour chaque apprenant, quels que soient son niveau et ses capacités à un moment donné.

³⁴ <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/diversifier-et-differencier-les-pratiques>, consulté le 20/10/2020

³⁵ Souligné dans le texte

Le but intrinsèque de l'enseignant derrière un objectif apparent de progression scolaire serait d'amener l'élève de la zone d'incompétence inconsciente (Favre, 2015, p.49 : « Je ne sais pas, mais je ne sais pas que je ne sais pas ») vers une nouvelle démarche de l'incompétence consciente (Favre, 2015, p.49 : « Je ne sais pas et je sais que je ne sais pas »). A partir de ce moment un désir d'apprendre a plus de chance de se déclencher chez l'élève qui tentera de s'engager dans une activité éducative afin d'éprouver le sentiment de maîtrise et de pouvoir dans une situation d'apprentissage donnée. Comme les recherches le montrent (cf. Robbes, 2009, 2019 ; Favre, 2015 ; Meirieu, 1996), l'élève mis en situation de contrôle et de confiance en soi devient motivé et éprouve le sentiment de satisfaction au sein d'une activité proposée, et cherche à répéter cette expérience positive de réussite ponctuelle. Par conséquent, l'incompétence consciente se transforme en compétence consciente (Favre, 2015, p.50) et devient un automatisme chez l'élève motivé. En d'autres mots, l'élève dépasse et acquiert une compétence transférable à long terme : « apprendre à apprendre » (Robbes, 2019). C'est ici que réside la véritable réussite de l'apprenant en langue.

Il arrive cependant que la prise de conscience chez l'élève par rapport à son incompétence le bloque momentanément par l'effet de stress et/ou de peur de l'échec d'où les stratégies d'évitement assez répandues telles que chercher une excuse pour ne pas se mettre en activité, le questionnement sur les consignes déjà explicitées, le refus de participer, etc.

Ainsi la question de la motivation surgit de nouveau. Nous avons ici deux approches opposées que Meirieu (1996, p. 5) met en avant tout en structurant toutes les tentatives d'individualisation :

L'une qui [...], à partir des capacités mentales et du niveau de développement cognitif de l'enfant [...], laisse entendre [...] que tout apprentissage accessible à un enfant peut être effectué par lui sans que se pose la question de la motivation – ou bien parce que le niveau d'accessibilité résout en lui-même la question de la motivation. Une autre qui considère que la question de la motivation est première et détermine l'accès à tout apprentissage [...] en laissant même entendre que le niveau d'accessibilité est secondaire dans la mesure où un enfant motivé parviendra à surmonter des obstacles intellectuels qui vont bien au-delà de ses possibilités attestées.

Le sens des savoirs s'acquiert dans une dynamique même d'apprentissage à condition que la finalité (la tâche finale) en conditionne la nécessité. Cependant il faut veiller à ne pas faire pour seulement « produire » (l'écueil comme investissement affectif au sein d'un groupe n'est pas rare) mais tout d'abord pour apprendre. C'est pour cela qu'un travail collaboratif s'avère indispensable,

donnant lieu aux techniques de l'entraide, au soutien des pairs, aux reformulations (médiations), à la rotation/échange des rôles et des tâches, aux fiches d'auto-correction, etc. Chacun doit apporter un investissement personnel selon son niveau/ses capacités dans un travail collectif afin d'être apprécié, d'affirmer son estime de soi, d'avoir le sens du partage et de la valorisation dans une mini-collectivité. Plus encore, ce travail collaboratif amène l'élève sur la voie de l'autonomie, de la responsabilité, et donc apporte un sentiment d'utilité. Il est recommandé d'ailleurs, qu'au moment de la présentation des résultats par groupes ce soit l'élève ayant le niveau le plus faible qui commence. Cette technique lui permettra de mettre en valeur ses connaissances sans avoir peur de rester dans le sillage de ses homologues plus forts en langue. S'il ne se met pas en avant dès le début, il risque de ne plus oser prendre la parole plus tard, ce qui peut entraîner un sentiment d'éventuel échec et de démotivation.

Chaque étape du cours peut devenir une opportunité d'ouverture et de développement des connaissances de l'apprenant grâce aux stratégies de diversification mises en place par le professeur. Le schéma développé par Girault³⁶ illustre les étapes majeures du cours de langue.

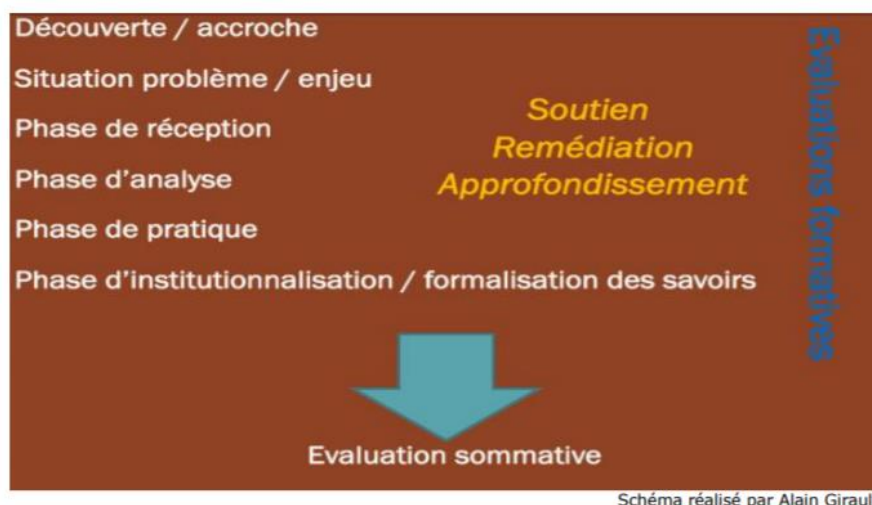


Figure 6 : Phases du cours de langue vivante selon Girault (s.d.).

Un projet (scenario) pédagogique est conçu de manière à préparer l'élève à la réalisation de la tâche finale en lien avec les objectifs fixés. Des activités langagières sont toujours proposées dans le sens de la réception (*l'input*) vers la production (*l'output*). Ainsi chaque étape du cours (Fig. 6) joue un rôle important dans la construction du savoir. Par exemple, l'étape de remédiation/analyse

³⁶ <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/diversifier-et-differencier-les-pratiques>, p.4 ; consulté le 10/02/2020

de la production de la tâche intermédiaire permet de faire le point sur les acquis d'un élève tout en ciblant ses lacunes. Nous envisageons d'observer ces techniques et les choix d'outils effectués par les enseignantes des cours de section européenne dans le chapitre 9.

3.1.2. Evaluation.

L'évaluation se situe au cœur des politiques de formation et de certification. A ce titre l'évaluation joue un rôle primordial dans l'enseignement puisqu'elle définit les modalités de délivrance des diplômes nationaux. L'évaluation est un aspect indissociable de l'apprentissage, point culminant d'un scénario pédagogique, révélateur du travail effectué tant du côté du professeur que de celui de l'élève :

Teacher competences relate not only to supporting language learning through teaching but also to evaluating the progress and proficiency of learners. In the wake of the publication of the CEFR in 2001 teacher education gave an increasing focus on the competences required by teachers to assess the progress and proficiency of their learners³⁷.

Les évaluations sont multiples dans leur nature et prennent plusieurs formes. Le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues (CECRL), un outil développé en 2001 par le Conseil de l'Europe³⁸ y consacre un chapitre entier³⁹.

L'exploration approfondie de tous types d'évaluations existantes n'étant pas possible au sein du travail actuel, nous nous bornerons à les mentionner brièvement afin de nous rendre compte de leur diversité comme de leur nature complexe au sein des démarches pédagogiques éducatives. Le CECRL (2001, p.135) mentionne plusieurs formes d'évaluation possibles⁴⁰. D'après les

³⁷ <https://www.ecml.at/> consulté le 14/08/2020

³⁸ Conseil de l'Europe, CECRL, 2001 <https://rm.coe.int/16802fc3a8> , consulté le 14/08/2020

³⁹ Il convient d'émettre une remarque préliminaire relative à la définition de ce terme. CECRL considère : « Évaluation » au sens d'évaluation de la mise en œuvre de la compétence de la langue. » (CECRL, 2001, p.134).

Il distingue ainsi de différentes formes d'évaluation :

- test de langue, mais aussi des formes diverses et variées comme les listes de contrôle en évaluation, l'observation informelle de l'enseignant « qui ne sauraient être considérées comme un test » (CECRL, 2001, p.134).
- contrôle. CECRL précise que l'évaluation couvre un phénomène plus large que le contrôle : « Tout contrôle est une forme d'évaluation mais, dans un programme de langue, la compétence de l'apprenant n'est pas la seule chose évaluée – par exemple, la rentabilité de certains matériels pédagogiques ou méthodes, le type et la qualité du discours effectivement produit, la satisfaction de l'enseignant et celle de l'apprenant, l'efficacité de l'enseignement, etc. » (CECRL, 2001, p.134).

⁴⁰ Par exemple :

- Évaluation du savoir/Évaluation de la capacité
- Évaluation normative/Évaluation critériée

recommandations ministérielles⁴¹ s'appuyant sur le cadre posé par le Conseil de l'Europe, l'enseignant doit effectuer au moins quatre évaluations au sein d'une séquence pédagogique :

- le contrôle ponctuel des connaissances culturelles, linguistiques (grammaire et vocabulaire), phonologiques, syntaxiques et méthodologiques (évaluation formative) ;
- l'évaluation de la tâche intermédiaire (l'évaluation formative) ;
- l'évaluation de la réception (l'évaluation formative) ;
- l'évaluation de la tâche finale (l'évaluation sommative).

Dans ses recommandations le CECRL insiste sur la démarche de la mise en place des tâches actionnelles considérant : « [...] avant tout l'utilisateur et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et dans un environnement donné, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier » (Conseil de l'Europe, 2001, p. 15).

Ainsi, une des fonctions principales de l'évaluation est d'établir si la tâche finale - au sein de laquelle un élève joue un rôle social - a été réussie, c'est-à-dire, si la mission qui lui a été demandée est remplie. Dans ce sens, Bücheler (2018, p.6) résume le potentiel du CECRL qui s'avère :

[...] un outil de travail utilisable par les institutions scolaires, les enseignants et les apprenants au sein de la classe de [la langue étrangère]. [...] le CECRL, au travers de ses échelles de niveaux et de descripteurs, permet une plus grande transparence dans les qualifications en langues, ce qui rend l'évaluation plus juste et la sélection des citoyens de l'Union européenne sur le marché du travail plus équitable.

-
- Maîtrise/Continuum ou suivi
 - Évaluation continue/Évaluation ponctuelle
 - Évaluation formative/Évaluation sommative
 - Évaluation directe/Évaluation indirecte
 - Évaluation de la performance/Évaluation des connaissances
 - Évaluation subjective/Évaluation objective
 - Évaluation sur une échelle/Évaluation sur une liste de contrôle
 - Jugement fondé sur l'impression/Jugement guidé
 - Évaluation holistique/Évaluation analytique
 - Évaluation par série/Évaluation par catégorie
 - Évaluation mutuelle/Auto-évaluation

⁴¹ www.ac-grenoble.fr, consulté le 27/12/2020

L'évaluation et l'EMILE.

Cette section vise à explorer l'état des lieux dans les évaluations en EMILE. Le premier constat est que les enseignants intervenant dans le dispositif sont soumis au moins à une double épreuve : d'un côté, il faut gérer l'aspect bivalent de la langue et de la discipline non linguistique, et de l'autre, faire face à l'absence des préconisations européennes précises à ce sujet (Barbero et Clegg, cités dans : Apostolo, 2019, p.63) :

Ce qui, selon nous, manque à l'état actuel de la recherche en EMILE est un cadre de référence, sur le modèle du cadre pour les langues, qui mette ensemble justement les compétences disciplinaires, au moins pour les disciplines les plus répandues, avec les compétences linguistiques, en fournissant ainsi aux enseignants EMILE un support, tel que le Cadre le fournit aux enseignants de langues.

Le concept EMILE incite à s'interroger sur la nature, la forme et les modalités des pratiques évaluatives. Que faut-il évaluer et à quel moment ? Comment l'évaluation se déroule-t-elle, quelles en sont les modalités ? Pour évaluer quelles compétences ? Le professeur de quelle discipline (LV ou DNL) doit intervenir dans l'évaluation ? Les deux professeurs évaluent-ils séparément ou ensemble la progression des apprenants ? Quel rôle et quel poids attribuer à chacune des disciplines dans l'enseignement bilingue ? Quelles grilles d'évaluations appliquer (ou concevoir) et comment les interpréter, selon quels critères ?

Les textes officiels de référence (peu nombreux) fixent un cadre administratif (les objectifs finaux et les modalités de l'évaluation) des sections européennes.

1. La circulaire du 19 août 1992 définit le but des sections européennes, à savoir, le dispositif doit assurer « l'enseignement, dans la langue de la section, de tout ou partie d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques ». Quant aux modalités pédagogiques, ces disciplines « seront choisies en fonction de la possibilité qu'elles offrent aux élèves de développer leurs capacités en termes de réflexion et d'échange d'idées, tout en se familiarisant avec la culture du pays concerné ».
2. L'arrêté du 09 mai 2003 qui décrit les conditions et les modalités d'obtention de la mention « section européenne » au diplôme du baccalauréat.

Du côté des contenus, c'est l'Académie de Grenoble qui précise le programme d'enseignement en Terminale de section européenne en anglais (voir l'annexe 8). Le programme est complexe et ambitieux, et conçu pour un public varié, à savoir, les classes des sections S, E, et ES (avant la réforme du lycée en 2018) de la Terminale. La progression de la classe en section européenne doit avoir comme finalité une épreuve spécifique de fin d'année⁴². Notamment, le BO #7 du 30 juillet 2020 stipule les modalités pour les SELO et les sections DNL hors SELO (consultables dans l'annexe 9).

Outre les épreuves spécifiques en fin d'année qui sanctionnent la progression scolaire des élèves en section linguistique, les établissements proposent parfois une certification/évaluation des compétences langagières établies par les organisations internationales comme le Cambridge Local Examinations Syndicate, l'Alliance Française ou le Goethe-Institut (Marsh, 2012, p.187). Tout en alliant les programmes EMILE aux exigences linguistiques des pays dont la langue est un objet d'étude dans la section, les établissements scolaires assurent un meilleur avenir possible aux élèves : ces derniers sont mieux préparés à la poursuite de leurs études à l'étranger, de même que leur CV se trouve renforcé grâce à des nouvelles compétences.

Sur quels critères les professeurs peuvent-ils s'appuyer afin d'évaluer la progression des élèves ? Les critères d'évaluation propres à l'EMILE n'existent pas officiellement, mais, comme nous l'avons vu dans les sections précédentes, ce dispositif a pris corps à partir d'autres courants didactiques et méthodologiques. Par conséquent, les enseignants en SELO peuvent se référer aux textes officiels, tels que les descripteurs de compétences établies dans le CECRL ainsi que sur les recommandations adressées aux éducateurs en langue.

⁴² Le texte principal qui y associé est le BO #7 du 30 juillet 2020 qui a publié la note de service du 23-7-2020 rentrant en vigueur le 1er septembre 2020 (NOR : MENE2019306N), <https://www.education.gouv.fr/> .

Ce texte abroge et remplace la note de service n° 2003-192 du 5 novembre 2003 parue au BOEN n° 42 du 13 novembre 2003. Elle entre en application à compter de la session 2021 de l'examen.

<https://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm><https://www.education.gouv.fr/bo/2003/42/MENE0302456N.htm>

Le nom complet du document est : « Évaluation spécifique de contrôle continu organisée pour les candidats aux baccalauréats général et technologique scolarisés dans les sections européennes ou de langues orientales et pour les candidats présentant une discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante à compter de la session 2021 ».

« La présente note de service a pour objet de définir les modalités d'organisation de l'évaluation spécifique de contrôle continu pour les candidats scolarisés en section européenne ou section de langue orientale (Selo) et pour ceux présentant une discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante (DNL). Elle précise les conditions dans lesquelles doivent être appliquées, pour leur organisation, les dispositions de l'arrêté du 20 décembre 2018 relatif aux conditions d'attribution de l'indication section européenne ou section de langue orientale (Selo) et de l'indication discipline non linguistique ayant fait l'objet d'un enseignement en langue vivante (DNL) sur les diplômes du baccalauréat général et du baccalauréat technologique. » (ibid).

Plus précisément, le Cadre reprend trois principes majeurs d'évaluation (CECRL, 2001, p.135) :

1. La validité. « La procédure d'un test ou d'une évaluation peut être considérée comme valide dans la mesure où l'on peut démontrer que ce qui est effectivement testé (le construct) est ce qui, dans le contexte donné, doit être évalué et que l'information recueillie donne une image exacte de la compétence des candidats en question ».
2. La fiabilité. « La fiabilité, d'un autre côté, est [...] la mesure selon laquelle on retrouvera le même classement des candidats dans deux passations (réelles ou simulées) des mêmes épreuves ».
3. La faisabilité/praticabilité. Ceci est considéré comme un concept primordial de l'évaluation de la performance. Le CECRL se veut un outil qui fournit « des éléments de référence, et non un outil pratique d'évaluation » dans les conditions où les professeurs sont limités dans le temps, « ne voient qu'un échantillon limité de performances et il y a des limites au nombre et à la nature des catégories qu'ils peuvent manipuler comme critères. » De cette façon, le CECRL n'a pas un caractère prescriptif, mais propose une liberté pédagogique aux enseignants de choisir seulement les éléments pertinents à leur situation d'évaluation.

De même, les professeurs peuvent prendre appui sur la grille critériée et échelonnée sur six niveaux (A1, A2, B1, B2, C1, C2) proposés par le CECRL⁴³ afin de concevoir les outils qui correspondraient à leur contexte précis.

L'évaluation « intégrée » existe-t-elle vraiment en cours EMILE ? Oui, dans le sens où les deux professeurs sont amenés à collaborer et à travailler en binôme afin de mobiliser leurs compétences respectives et ainsi développer ensemble les outils axés sur les finalités définies au préalable. Giovannoni (2015) préconise notamment de :

[...] s'appuyer sur les programmes et sur le CECRL pour construire l'apprentissage. Par la référence aux descripteurs et aux critères du cadre européen, le professeur de langue apportera son expertise à son collègue de DNL pour déterminer ce qu'un élève doit pouvoir faire à chaque niveau (au niveau B1 p.ex. : peut identifier les principales conclusions d'un texte argumentatif) (B2 : peut développer et argumenter les points importants à l'aide de détails et d'exemples significatifs). Les professeurs pourront s'appuyer sur les descripteurs pour construire une progression en élevant peu à peu les exigences.

⁴³ <https://www.coe.int/fr/web/common-european-framework-reference-languages/table-1-cefr-3.3-common-reference-levels-global-scale> consulté le 31/03/2022

Ainsi chaque professeur intervenant en EMILE apporterait son expertise dans la définition des compétences à évaluer (ainsi que les critères de leurs évaluations) chez les élèves au sein d'une évaluation commune (voir d'autres recommandations dans l'annexe 10).

3.2. Manuel.

3.2.1. Définitions.

Avant d'aborder la question des manuels en classe EMILE il n'est pas inutile de rappeler la définition du terme générique « livre ». Comme Fenneteau (2015, p.82) l'indique, les mots et les expressions qui paraissent simples peuvent ne pas l'être, ce qui est le cas du mot *livre* : « Certaines personnes utilisent ce terme uniquement pour désigner des romans, des essais ou des ouvrages scientifiques. Pour d'autres, un roman photo ou une bande dessinée, c'est aussi un livre ».

« Le livre scolaire apparaît comme le point de focalisation des valeurs essentielles que transmet l'institution scolaire », selon définition donnée par Choppin (1980, p.1), le manuel se veut un détenteur du pouvoir du fait de son « prestige à l'écrit, artifices de la présentation, [...] la séduction de l'image et de la couleur. [...] » (1980, p.1). Outre le réservoir des connaissances, le manuel revêt « un caractère didactique exclusif, ce qui découpe, explique, résume, adapte, oriente. » (Puget, 1963, p.218).

Le Ministère de l'Education Nationale⁴⁴ caractérise le manuel scolaire comme « tout support pédagogique (livres ou fiches) qui doit être acquis par l'élève (lycée) ou qui est mis à sa disposition par l'établissement (école primaire et collège). »

A la fois paradoxal et placé au centre de l'attention des acteurs éducatifs, le manuel scolaire suscite plusieurs réactions quant à son statut et aux possibilités de son utilisation. Dans son évolution, le manuel a nécessairement suivi les étapes du développement économique, politique, culturel de la société dont il fait partie tout en reflétant sa forme de penser, ses us et coutumes, les habitudes, les avancées technologiques... Le manuel ainsi trace l'histoire (et de ce fait laisse des traces) en

⁴⁴ Rapport de l'Inspection générale (IGEN), 1998 , <https://www.doccity.com/fr/la-documentation-francaise-le-manuel-scolaire/5060433/> consulté le 10/02/2022

participant à sa création et à sa mémorisation ; le manuel apparaît comme un vestige, comme un garde-mémoire, un outil de transmission capable de nous parler à travers ses pages, renseigner sur une période révolue, dessiner un contexte géopolitique précis, et, tout simplement, nous informer.

Le statut du manuel en tant qu'outil indispensable en cours est remis en cause depuis les années 1980 et encore plus dans les années 2010. Le rapport IGEN 2012⁴⁵ fait le point sur l'état des lieux du manuel scolaire, il dessine le paysage du développement du livre scolaire et réfléchit sur ses perspectives. Comme le rapporteur le constate, « au moment où l'école cherche les voies d'une meilleure performance et les moyens d'un enseignement plus personnalisé, la question du manuel, de sa forme, de son utilité et de son utilisation, se pose dans des conditions nouvelles » (IGEN, 2012, p.7).

Autant dire que la dimension complexe du manuel commence par la difficulté de définir ce que ce terme recouvre exactement.

Ce qu'en France on appelle *manuel* peut ailleurs renvoyer à des instruments beaucoup plus diversifiés, et de plus en plus à des ressources numériques. Support de services plus que livre, c'est un objet complexe, par la multiplicité de ses usages, de ses publics-cibles, de ses lieux référents, par la combinaison de notions, de documents et d'activités qu'il propose, par la diversité des disciplines qu'il sert. De cet objet singulier, on ne devrait parler qu'au pluriel (IGEN, 2012, p.7).

3.2.2. Parcours historique et fonctionnel des manuels.

En se plaçant dans une perspective historique, l'inspecteur général Leroy s'efforce de faire le point sur le statut du manuel à l'époque moderne. Nous présentons dans ce travail les points saillants du rapport concerné afin de nous informer sur les évolutions du manuel tant du point de vue historique que théorique, mais aussi dans le but de comprendre quels facteurs sous-tendent l'apparition d'un support nouveau, de nouvelles sources d'apprentissage engendrant même une nouvelle façon de se servir du manuel scolaire. Cette compréhension est essentielle dans le cadre de notre recherche, notamment, en ce qui concerne l'exploration des outils, l'utilisation des supports et des ressources à des fins pédagogiques et didactiques par des professeurs comme par des élèves en cours EMILE.

⁴⁵ <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf> consulté le 10/02/2022

Les premiers livres imprimés ont vu le jour il y a plus de cinq cents ans, d’abord avec la Bible qui devient accessible à tous depuis l’invention de l’imprimerie (caractères mobiles) de Gutenberg en 1454⁴⁶, avant de prendre la forme de grammaires latines et manuels de rhétorique et de devenir un véritable outil de l’apprentissage. En traversant les époques de l’industrialisation et de la modernisation, le livre destiné à l’apprentissage a participé aux réformes scolaires et à la formation des écoles (ex. les lois de François Guizot et de Jules Ferry), tout en constituant un des piliers de l’évolution de cette dernière. Par ailleurs, au cours du 19-ème siècle la publication de livres importants (comme « Le Tour de la France par deux enfants » d’Augustine Fouillée-Tuillierie connu sous nom de Bruno en 1877 ou « L’Histoire de France » d’Ernest Lavisse en 1884) a joué un rôle prépondérant dans l’alphabétisation des classes (IGEN, 2012, p.7).

Depuis ces débuts, le manuel scolaire a rempli des rôles multiples et variés au sein de la société. D’après Choppin (1980, p.1), les rôles du manuel peuvent se résumer dans quatre fonctions principales:

1. le manuel comme objet : « un manuel évolue au fur et à mesure que les technologies et les techniques de fabrication se développent et se modernisent, de sorte que sa trajectoire suit de près les contextes politiques, économiques et législatif » ;
2. le manuel comme « support - longtemps privilégié – du contenu éducatif, le dépositaire de connaissances et de techniques dont l’acquisition est jugée nécessaire par la société ; il est [...] révélateur de l’état des connaissances d’une époque, et des principaux aspects et stéréotypes de la société » ;
3. le manuel comme « un instrument pédagogique [...] inséparable dans son élaboration comme dans son emploi, des structures, des méthodes et des conditions de l’enseignement de son temps » ;

⁴⁶<https://www.lumni.fr/article/l-invention-de-limprimerie#:~:text=En%201450%2C%20dans%20son%20atelier,de%20Gutenberg%20parait%20en%201454.>
Consulté le 11/04/2022.

Il est à noter cependant que les tous premiers écrits datent de plus de 3000 ans avant notre ère. Ex. le plus ancien texte du British Museum (environ 3100 BC) https://www.britishmuseum.org/collection/object/Y_EA35508 ou encore la grande prospérité de l’Empire babylonien après l’apparition du premier code écrit de l’humanité, le code de Hammurabi au Louvre inscrit sur une stèle en écriture cunéiforme en 1750 av. J.-C : <https://collections.louvre.fr/en/ark:/53355/cl010174436>, consulté le 10 mai 2023.

4. le manuel en tant que véhicule, « au-delà des prescriptions étroites d'un programme, d'un système de valeurs, d'une idéologie, d'une culture ; il participe ainsi dans le processus de socialisation – voire d'endoctrinement – des jeunes générations auxquelles il s'adresse ».

Leroy attribue également au manuel la même fonction principale, celle d'un outil pédagogique indispensable sur le bureau du professeur comme sur la table des élèves à la rentrée scolaire. Il obéit aux programmes officiels nationaux et reflète fidèlement toutes les modifications et les changements de ceux-ci (IGEN 2012, p.7).

Il convient de préciser dans ce contexte ce qui est entendu par le terme « instrument », ou « outil didactique ».

Les outils didactiques concernent tout document construit par l'enseignant dans le but d'apporter une aide à l'élève dans la réalisation de la tâche. Ils peuvent être des supports de cours (diaporama, fiches de synthèse, etc.) ou des “fiches élèves” (imprimées ou numériques) qui vont aider l'élève à consigner, analyser, classer, se questionner, répondre, produire, comprendre l'activité, garder le cap, rédiger, rendre compte, s'évaluer. Il s'agit le plus souvent d'aide au référencement bibliographique, d'aide au questionnement du sujet ou à la prise de notes, du rappel des objectifs et des consignes, de grilles d'analyse préparées, de quiz, de questionnaire de recherche, de fiche d'évaluation, de bilan, etc. (Duplessis, 2016).

Outre les fonctions évoquées, le manuel scolaire, selon le rapport IGEN 2012 (pp.7-8), est investi des rôles, tels que :

- un symbole : le manuel français comme nulle part ailleurs est élevé au rang des objets au cœur desquels se trouve une « sacralité, liée à l'histoire de l'école républicaine et aux rituels de l'école » ;
- un produit commercial qui se trouve sur un marché lucratif et captif : les chiffres annoncés par Leroy se réfèrent à l'année 2010 publiés par le Syndicat National de l'Édition : « pour le seul enseignement scolaire 281 millions d'euros, soit 10,4 % du chiffre d'affaires de l'édition, et 367,6 millions d'euros en y ajoutant le parascolaire et les ouvrages à destination des enseignants, soit 61 millions d'exemplaires vendus. »

Aujourd'hui⁴⁷, dix ans plus tard, la vente des livres, tant imprimés, que numériques, sont largement en hausse. A savoir, la part des livres scolaires sur le marché français a atteint 387,9 millions d'euros (14,9 % du chiffre d'affaires de l'édition), ce qui fait presque 100 millions d'euros de plus en 10 ans⁴⁸. Choppin (1980, p.5) par ailleurs distingue deux types de livres scolaires vis-à-vis de leur potentiel à servir aux élèves comme finalité :

- 1) « Les livres scolaires stricto sensu, définis par l'intention de l'auteur ou de l'éditeur ; cette dernière doit être explicite (titre, préface) ou manifeste (présentation, structure, etc.). Leur caractère scolaire est donc indépendant de leur usage effectif ».
- 2) « Les livres devenus scolaires par suite d'un usage permanent et généralisé dans le contexte de l'école. »

3.2.3. Manuels et EMILE.

Dans la section précédente nous avons montré en nous appuyant sur des données statistiques qu'en France le marché du livre destiné à l'éducation connaît l'abondance d'une croissance vertigineuse. Notre recherche cependant vise à étudier toutes les variables en lien avec le sujet principal de notre travail : l'apprentissage intégré l'EMILE. Il est logique donc de se demander : qu'en est-il des manuels scolaires et des ressources disponibles dans le domaine de l'apprentissage intégré EMILE ?

Les manuels des sections européennes « clés en main » dans leur forme standard à l'instar des manuels « classiques » n'existent pas. En revanche, une alternative est proposée par des maisons d'éditions sous forme de fiches afin de développer des compétences linguistiques et pragmatiques des élèves du cycle terminale (ed. *Hachette, Ellipses*). Ces fiches sont principalement de deux

⁴⁷ Données pour l'année 2019, source : <https://www.sne.fr/economie/chiffres-cles/>, consulté le 21/12/2020

⁴⁸ Dans le rapport statistique 2018-2019 présenté par le Syndicat National de l'Édition, Vincent Montagne, Président du SNE, indique une croissance exceptionnelle des ventes des livres scolaires, qui « passe du cinquième au deuxième rang en valeur. Affichant une croissance exceptionnelle de 35,9% par rapport à 2018, le secteur de l'édition scolaire a bénéficié des réformes du Baccalauréat et de la voie professionnelle. D'une ampleur inédite, cette réforme concerne toutes les filières de l'enseignement général et technologique, ainsi que les CAP et bacs professionnels. Afin de couvrir l'ensemble des matières du socle commun, des nouvelles spécialités et des nouvelles épreuves, plusieurs centaines de nouveaux manuels conformes aux programmes ont été publiés en un temps record par les éditeurs scolaires en 2019, accroissant ainsi les ventes tant au format papier que numérique. Les ouvrages de parascolaire ont également réalisé une belle performance. L'anxiété des lycéens (et de leurs parents) face à l'inconnu de ce bac nouvelle formule, a sans doute contribué à dynamiser les ventes d'ouvrages d'aide aux révisions de type mémos, fiches ou sujets corrigés » Source : <https://www.sne.fr/> Les chiffres de l'édition. Rapport statistique du SNE, synthèse 2019-2020, 2020, p.9.

ordres : fiches de vocabulaire ou fiches méthodologiques aidant, entre autres, à commenter les cartes, les schémas et les images.

Outre les brochures contenant des fiches, le Ministère de l'Éducation Nationale⁴⁹ propose des projets pédagogiques constitués (tout en un) destinés aux enseignants (notamment en anglais et en espagnol) de DNL histoire-géographie. Aussi, le site *eduscol* du Ministère renvoie vers les sites de nombreuses académies pour encore plus de ressources variées. De nombreuses ressources sont disponibles sur les sites académiques, leur utilisation tombe sous la responsabilité des établissements, où les pratiques pédagogiques locales sont adaptées au contexte et aux besoins précis des professeurs.

Pour ce qui est du contenu des fiches des sections européennes, les axes d'étude sont conformes aux exigences des programmes nationaux des classes SELO établies dans les textes officiels. Les thèmes abordés en anglais se concentrent surtout autour de l'espace géographique des États-Unis et du Royaume-Uni, avec des repères historiques principaux ; le problème de la mondialisation occupe aussi une place centrale parmi les fiches figurant dans la brochure.

Le choix des disciplines proposées à l'étude dans les manuels est très restreint. La première place appartient évidemment à l'histoire-géographie et surtout aux élèves anglicistes. En espagnol, un manuel qui se veut universel a été édité par éd.*Hachette* qui en décrit les avantages : « Un manuel abordant l'histoire des arts, la littérature en langue étrangère et l'histoire-géographie pour le bachibac et les sections européennes »⁵⁰. Comme Baur⁵¹ (2009, p.43) le constate, « il est [...] vain d'espérer le secours des manuels [...] : seules les sections d'anglais et d'allemand ont, depuis peu [19 août 1992 et l'arrêté du 9 mai 2003 fixant les modalités d'obtention de la mention au diplôme du baccalauréat], suscité l'intérêt des éditeurs. »

Quelques rares livres en français destinés aux formateurs et aux enseignants en EMILE donnent des préconisations quant à la mise en place de l'enseignement immersif. Un guide de Masson-Vincent « Enseigner une discipline en section européenne de lycée : L'histoire-géographie » (ed. Seli-Orslan, 2015) propose des réflexions sur l'objectif et les modalités d'application du

⁴⁹ <https://eduscol.education.fr/histoire-geographie/enseigner/ressources-par-dispositif-et-enseignement/enseigner-l-histoire-et-la-geographie-en-dnl.html>, consulté le 24/12/20

⁵⁰ <https://www.hachette.fr/>, consulté le 24/12/20

⁵¹ ancien professeur d'histoire-géographie en section européenne espagnol

dispositif ; des exemples des séquences en DNL (histoire, géographie, éducation civique) sont fournis en allemand, anglais, espagnol, italien et portugais cohérents avec les programmes du lycée en vigueur.

Ces constats indiquent que malgré de multiples ressources existantes destinées à l'usage généraliste, les professeurs sont obligés souvent de concevoir et donc de concrétiser ces ressources au sein de leurs propres cours dans le cadre de la méthodologie EMILE. La raison en est, répétons-le, l'absence d'une méthodologie construite déjà existante (sous forme d'un manuel ou multimédia), mais aussi parce que les besoins, les ressources budgétaires, les modalités d'organisation sont définies par des spécificités locales. Comme les spécialistes (ex. Trouillon) l'indiquent, de telles méthodes, prêtes à être exploitées sont très rares (2010, p.271). Nous avons dressé un tableau synthétique (voir le tableau 5, p.56-57) mettant en avant les spécificités et le statut du manuel traditionnel en LV et du manuel/supports en EMILE.

Tout comme dans l'enseignement classique, les enseignants en EMILE restent attentifs aux avantages éducatifs apportés par les nouvelles technologies. L'époque moderne bénéficie sans doute d'abondantes sources d'informations grâce à l'Internet, allant parfois jusqu'à l'excès. Mais qu'en est-il dans le domaine de l'enseignement immersif intégré ?

Gajo (2009, p.22) a défini l'enjeu crucial des nouvelles technologies dans l'enseignement bilingue EMILE. En ses termes, l'utilisation des TIC « se révèle particulièrement importante en situation d'enseignement alloglotte, où les élèves et enseignants peinent à trouver un réseau (communauté de travail) ».

Quel avenir pour un manuel scolaire ? A l'époque moderne jalonnée par l'utilisation de plus en plus massive des médias, un manuel scolaire doit-il se battre pour rester un des détenteurs des savoirs et des connaissances, mais aussi du pouvoir, comme jadis ? Quel est le statut du livre actuellement, à l'époque des outils numériques ? Le manuel va-t-il perdre son influence sur les jeunes aujourd'hui plus habitués aux écrans informatiques ? Le livre papier a-t-il un avenir ? Choppin (1980, p.16) conclut :

[...] à la charnière de deux cultures – celle de l'école et celle de média – [le manuel] reste au centre de la mêlée où s'affrontent défenseurs de Corneille et tenants de la B.D. Aussi, en un temps où l'institution scolaire s'interroge sur elle-même, [...] les livres scolaires constituent un des matériaux les plus riches que l'historien puisse exploiter ».

Le livre imprimé, considéré comme un bien culturel, a certainement des avantages qui sont difficiles à nier et qui ne disparaîtront pas avec l'arrivée du numérique. Produit d'une histoire longue de plus de six cents ans (voir le parcours historique plus haut dans ce chapitre) accompagnateur majeur de l'évolution du système scolaire, le pilier des connaissances dès la plus petite enfance, le support en papier dépasse les frontières strictes de l'usage scolaire. Un outil perpétuant une tradition orale, il était et reste une source nourrissante des relations humaines, allant de la lecture du soir aux enfants jusqu'aux soirées autour d'un roman littéraire dans un club pour amateurs de livres. Sa reliure, le côté rassurant, la facilité de l'usage, sans oublier ses aspects physiques : la couverture rigide ou souple avec sa texture unique, le touché des pages brillantes parfumées d'un magazine juste sorti de l'imprimerie, ou, au contraire, la couleur jaunâtre des pages feutrées lues et relues par plusieurs générations, des éditions bien anciennes trouvées dans la boutique des bouquinistes, gardien des empreintes tangibles d'une époque révolue... La construction des relations avec le livre passe par sa découverte, de façon individuelle, par son exploration de l'extérieur à l'intérieur, par l'appréciation de son physique et de son monde qui s'ouvre littéralement aux yeux du lecteur, il suffit juste de le prendre dans les mains. Ce n'est pas pour rien que les livres numériques essaient d'imiter le format traditionnel imprimé, les pages que l'on peut tourner sur l'écran de l'ordinateur accompagné d'un chuchotement caractéristique du papier...

La question de la place d'un manuel numérique, comme de son efficacité, est posée de façon accrue tant par les professionnels du domaine, écoles comme éditeurs, que par les élèves et leurs parents. Melhuish et Falloon (2010, p.10) ont effectué une étude qui explore les avantages et les inconvénients des outils numériques (notamment I-Pad) utilisés à des fins d'apprentissage scolaire. Les auteurs affirment que les nouvelles technologies ont un impact positif sur les relations humaines grâce à leurs capacités de connexion diverses et variées. Plus encore, les outils numériques contribuent à redéfinir ce que désigne l'espace de l'apprentissage au-delà des frontières du lieu et du temps. Selon Melhuish et Falloon (2010, p.3) les outils numériques se situent et se contextualisent dans les espaces collaboratifs en créant des communautés virtuelles. Leroy (IGEN, 2012) dans la même veine voit la complémentarité des outils virtuels et réels, et non pas une concurrence ou la substitution de l'un par l'autre. (Voir la discussion supplémentaire « Manuel et TICE » dans l'annexe 10-1).

	Manuel pour enseigner LV	Manuel pour enseigner DNL en LV (EMILE)
Quels exigences ?	Le manuel doit répondre aux exigences des programmes nationaux communs pour toutes les Académies (6-12 axes d'entrée culturels)	Chaque Académie est libre de proposer le programme de DNL en s'appuyant sur des thèmes relevant de la discipline concernée dans les programmes nationaux. Le manuel doit répondre aux exigences de chaque Académie (susceptibles de varier tous les ans) mais aussi de s'adapter aux besoins spécifiques de l'établissement dans son contexte précis.
Quelles normes et références ?	Ils existent des normes officielles auxquelles les auteurs d'ouvrages se réfèrent pour concevoir les manuels. L'enseignant peut choisir le manuel et les thèmes à aborder à l'intérieur du manuel tout en respectant les exigences des programmes (axes et thèmes).	Les enseignants conçoivent leur scénario pédagogique et trouvent les documents précis en fonction des objectifs posés et du thème ; il n'y a pas de normes officielles strictes. Le contenu est choisi par l'équipe pédagogique parmi les thèmes recommandés à l'étude par l'Académie.
Quel contexte et modalités d'enseignement ?	Les modalités d'enseignement (horaires, nombre d'heures) sont établies localement en s'appuyant sur des textes officiels.	Le contenu des programmes est stipulé par chaque Académie sans être une norme nationale ; le nombre d'heures hebdomadaires et la répartition des cours entre l'anglais « section européenne » et la DNL sont imposés par l'établissement. Les objectifs globaux sont précisés dans les textes officiels, les objectifs intermédiaires sont choisis par l'enseignant.
Quelles perspectives de publication au niveau national ?	Les manuels de langue vivante sont largement édités au niveau national, les établissements font leur choix parmi les offres existantes, l'acquisition se fait une fois tous les 3-5 ans (souvent un manuel numérique est proposé avec un manuel en papier) .	Le manuel prêt à l'emploi « tout en un » n'est que rarement publié* , car le nombre d'établissements intéressés par un sujet précis EMILE est largement insuffisant, donc l'intérêt économique dans la publication est assez restreint.
Quel profil des élèves ?	L'anglais peut être enseigné aux élèves ayant un niveau très varié – du débutant à l'utilisateur expérimenté. Le recours à L1 dans les instructions (consignes, commentaires, explications) est variable en fonction du niveau des élèves. Ainsi, pour chaque niveau un manuel structuré est proposé en tenant compte du niveau des apprenants. Les manuels sont conçus pour les élèves francophones, où la métalangue est en français.	L'approche EMILE peut être proposée pour les débutants (il existe quelques cas des écoles primaires qui pratiquent une approche immersive), mais le plus souvent la méthode EMILE est réservée . aux apprenants ayant une bonne maîtrise langagière (collège ou lycée), ceci afin d'accéder au contenu des supports proposés ; souvent, sans aucun guidage en L1. Les supports ayant la métalangue en anglais ne tiennent pas compte du parcours linguistique des élèves et sont destinés à tous ceux qui en ont le besoin.
Quelle(s) composante(s) linguistique(s) ?	Les composantes comme le vocabulaire, la grammaire, la syntaxe, la prononciation sont très présentes dans les manuels traditionnels de LV.	N'est pas une priorité dans l'apprentissage (sauf le vocabulaire spécifique et spécialisé lié au thème), mais peut servir comme un outil pour amener l'élève de la forme au sens. La composante méthodologique est souvent entraînée en fonction des buts fixés.

Quelle(s) composantes disciplinaire(s) ?	Composantes disciplinaires (ex. l'art, l'histoire-géographie, l'éducation civique) sont incluses dans le cours selon le thème abordé (ancrage culturel), le contenu peut être changé en cours d'année scolaire en fonction de l'axe d'étude abordé ; les supports en lien avec différentes disciplines peuvent être proposés dans la même séquence d'un manuel.	L'accent dans les supports est mis sur le contenu disciplinaire. La discipline enseignée (ex. l'histoire-géographie) ne peut être changée en cours d'année, les supports sont choisis par rapport à leur pertinence pour traiter le thème à l'intérieur du cursus.
--	---	--

*Il existe de rares exceptions (Trouillon, *Approches en anglais de spécialité*, Chapitre 7)

Tableau 5: Posture des supports/manuels en cours de LV2 traditionnel et en cours EMILE (2021, revu en 2023)⁵²

Cependant, il convient de se montrer prudent et rationnel face au déterminisme technologique (Postman, 1999) et ne pas vouloir à tout prix intégrer le numérique dans l'apprentissage sans peser préalablement le pour et le contre des actions voulues.

Ce chapitre met l'accent sur la conception d'un projet pédagogique en EMILE et sur ses composantes. Chaque phase de cours a son rôle à jouer dans un scénario d'apprentissage, de même que de nombreuses techniques de différenciation permettent la prise en compte des profils linguistiques variés des apprenants. L'évaluation « intégrée » s'avère possible en EMILE dans la mesure où les deux professeurs travaillant en binôme (LV et DNL) mutualisent leur expertise au sein d'une évaluation commune. Enfin, la réflexion au sujet d'un manuel amène au constat que le manuel « clé en main » en apprentissage immersif EMILE n'est pas près de paraître à l'échelle nationale, même si ponctuellement les recueils de fiches thématiques ou lexicales sont rajoutés aux manuels de matières à l'attention des professeurs et des élèves.

⁵² Dans les établissements secondaires français de l'enseignement général.

CHAPITRE 4 : ACTEURS EMILE - ENSEIGNANTS ET ELEVES

Le cadre du contexte historique se poursuit en mettant au centre de l'étude les acteurs principaux des cours EMILE : les professeurs et les élèves. Le début du chapitre aborde la question des compétences clés à développer chez les apprenants en fonction de leurs besoins linguistiques en section européenne, tout en prenant en compte les recommandations au niveau européen à ce sujet. En lien avec la problématique évoquée nous nous intéressons par la suite à la question de la formation, de la certification et des rôles des enseignants en dispositif EMILE dans des établissements secondaires français, ce qui nous amène vers une exploration des compétences nécessaires aux professeurs afin d'exercer leur métier. Nous traitons à la fin de cette première partie le sujet de la collaboration et de la coordination du travail des enseignants intervenant en binôme en cours EMILE.

La seconde partie du chapitre est consacrée aux élèves. Dans cette section une attention plus particulière est accordée à la motivation en tant que facteur affectif déterminant dans l'apprentissage scolaire des apprenants. Plus précisément, la définition et l'origine de la motivation sont évoquées ainsi que plusieurs théories liées à la motivation. A la fin du chapitre nous décrivons les éléments qui agissent sur les processus et les conditions sous-jacentes de l'apprentissage intégré (AAR) chez les élèves en classe EMILE.

4.1. Enseignants.

Dans une société marquée par des avancées technologiques et scientifiques, par des phénomènes économiques à l'échelle planétaire, comme la mondialisation, notre rapport avec le monde si global s'en trouve largement modifié, aucun pays n'étant épargné. L'éducation des jeunes étant au cœur de toutes les politiques européennes, la France ne peut rester à l'écart de l'appel de l'Union Européenne de former des enseignants qui seraient capables de développer les compétences nécessaires chez des élèves afin d'assurer leur insertion sociale, personnelle et professionnelle dans un monde à l'esprit et aux frontières ouvertes.

Une éducation *plurilingue et interculturelle* prônée par le Conseil de l'Europe s'inscrit dans le principe du développement des « compétences en langues et interculturelles qui permettent [aux

élèves] d’agir de manière efficace et citoyenne, d’acquérir des connaissances et de développer des attitudes ouvertes à l’altérité »⁵³. L’instauration des sections européennes dans les établissements secondaires français peut se révéler une réponse adéquate aux sollicitations en question et un moyen de former une jeune génération conformément aux recommandations européennes.

A ce propos, Mailhos (2009/4, p.27) précise :

Les filières SELO ont un objectif d’ouverture européenne et internationale, qui suppose l’acquisition de connaissances sur l’Europe et le monde et le développement de compétences de compréhension interculturelle et d’attitudes de curiosité, d’investigation et de respect envers les autres. Il s’agit de faire en sorte que les élèves soient mieux armés pour comprendre le monde qui les entoure, pour trouver leur place dans l’environnement économique, social et professionnel et pour agir en tant que citoyens européens responsables.

Dans l’optique du développement des capacités et des compétences clés chez les élèves, un ensemble des recommandations du Conseil européen a été établi en date du 22 mai 2018 sous le nom « Recommandations du Parlement européen pour l’éducation et la formation tout au long de la vie »⁵⁴ dans lequel les huit compétences clés des citoyens européens sont définies comme suit :⁵⁵

- les compétences en lecture et en écriture,
- les compétences multilingues,
- la compétence mathématique et les compétences en sciences, en technologies et en ingénierie,

⁵³ <https://www.coe.int/>, consulté le 09/09/2020

⁵⁴ [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu), consulté le 26/03/2021.

Les « Recommandations... » publiées dans JO (2018/C 189/01) sont « une mesure essentielle de la réponse de l’Europe à la mondialisation et à l’évolution vers des économies basées sur la connaissance, et <le Conseil> a souligné que les ressources humaines sont le principal atout de l’Europe ». Des compétences clés sont décrites dans ce document comme « un ensemble de connaissances, d’aptitudes et d’attitudes appropriées au contexte. Les compétences clés sont celles nécessaires à tout individu pour l’épanouissement et le développement personnels, la citoyenneté active, l’intégration sociale et l’emploi » (*ibid*). Un tableau synoptique des compétences mentionnées est consultable dans l’Annexe.

⁵⁵ Il s’agit d’une adaptation à l’époque moderne d’un ancien document en date du 2006. En effet, en 2017 la Commission européenne a effectué une enquête publique recueillant les réponses de 500 répondants provenant de l’Union européenne. Suite à cette action des nouvelles propositions ont été faites pour la mise à jour des huit compétences précédemment élaborées :

- 1) le contexte de multilinguisme actuel incite la commission à revoir la distinction entre compétences en langue maternelle et langue étrangère et éventuellement la supprimer au profit des compétences de littératie (lire écrire) et les autres compétences linguistiques de communication ;
- 2) les compétences numériques sont susceptibles, elles aussi, faire l’objet de modifications. Notamment, *l’European Digital Competence Framework* (le cadre européen des compétences numériques) est en cours de révision et de modernisation.

- la compétence numérique,
- les compétences personnelles et sociales et la capacité d'apprendre à apprendre,
- les compétences citoyennes,
- les compétences entrepreneuriales,
- les compétences relatives à la sensibilité et à l'expression culturelles.

Les élèves en cours EMILE, sont censés devenir autonomes, apprendre à apprendre, ils doivent développer la capacité de planification, d'observation et de correction de leur progression ; ils apprennent à résoudre les problèmes assistés par le tuteur qui les guide plutôt qu'instruit. Les élèves prennent la responsabilité de leur apprentissage tandis que l'enseignant les encourage et les soutient au lieu de diriger le processus (Marsh, 2012, p. 45)⁵⁶.

En lien avec les compétences clés prônées par l'Union Européenne, Coyle (2010) a établi une taxonomie – le concept de 4Cs – fondée sur quatre éléments principaux (axes de développement) qui s'inscrivent dans le projet didactique : contenu (la discipline), communication (l'apprentissage et l'usage du langage), cognition (processus de réflexion et d'apprentissage, taxonomie, habilités de réflexion, capacités à résoudre des problèmes et la créativité en liaison avec le contenu) et la culture (développement de la compréhension interculturelle ainsi que de la citoyenneté globale), tous les quatre forgeant des relations symbiotiques entre eux (Coyle et al. 2010, p. 41). Ces éléments doivent être pris en compte par un enseignant dans le souci de développement des compétences propres à l'enseignement EMILE.

Dans l'annexe 11 nous proposons la description plus complète des compétences à développer chez les élèves en classe de l'EMILE, ainsi que la description de l'évolution et du contexte institutionnel de ces compétences clés.

Quels sont les besoins linguistiques des élèves dans l'enseignement intégré EMILE ? Le Conseil de l'Europe⁵⁷ a établi un outil à destination des professeurs EMILE afin de pouvoir mieux cerner les besoins de leurs élèves. Il s'agit d'un « profil idéal » (fictif) d'un élève EMILE (voir Fig. 7) censé maîtriser un certain nombre de compétences pertinentes à ce type d'apprentissage ; le niveau de la maîtrise souhaité est désigné par des parties grisées sur le schéma.

⁵⁶ Voir aussi les rôles des professeurs et des élèves définis dans « Le Socle commun des compétences » <https://www.education.gouv.fr/>

⁵⁷ Le volume complémentaire de CECRL (2020, p.38), <https://rm.coe.int/lang-cefr> , consulté le 12/01/2021

Bien que le niveau de la classe ne soit pas précisé, ce profil fictif relève du « lower secondary school » ce qui pourrait correspondre au niveau du collège (classes de 5-ème, 4-ème et 3-ème) des écoles secondaires françaises.

Un aperçu du schéma (Fig.7) montre que la compétence visée dont le niveau de maîtrise est le plus élevé est la réception de l'oral (B2 du CECRL) : l'élève doit être capable de comprendre un interlocuteur (ex. un natif anglophone ou son professeur). La seconde compétence langagière prônée par l'Union Européenne (située au niveau B1+ du CECRL) est la production orale en interaction (conversation ou dialogue).

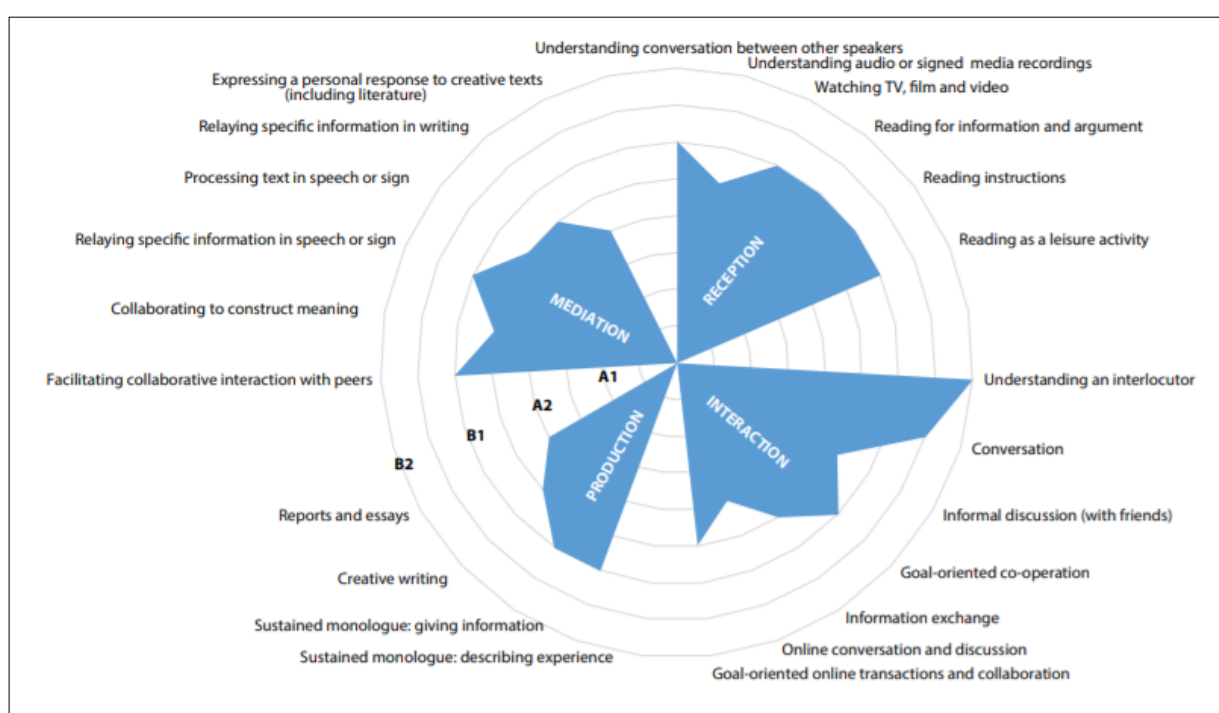


Figure 7: Profil fictif des besoins d'un élève en L2 en classe EMILE de secondaire (lower secondary school) (2020).

Dans bien d'autres capacités (langagières et méthodologiques/savoir-faire) les élèves doivent atteindre un niveau seuil d'utilisateur indépendant (B1) : la compréhension écrite (des consignes, lecture pour but de loisir, pour s'informer et pour argumenter), la médiation écrite, la coopération pour atteindre un but commun, l'expression orale en continu (monologue), la compréhension des paroles d'autres locuteurs.

Cet outil (le profil fictif) peut se révéler utile dans plusieurs situations et s'appliquer à la fois à l'individu et à un groupe d'élèves :

- lors de la création du dispositif EMILE le professeur peut se référer aux niveaux de maîtrise des compétences langagières parmi ceux proposés dans le schéma (fig.7) afin de déterminer les objectifs (finaux et intermédiaire) à atteindre ;
- lors de l'évaluation diagnostique et de l'identification des besoins des apprenants à la rentrée scolaire, afin de choisir les techniques d'apprentissage adaptés à ces besoins, ce qui augmente les chances d'atteindre les objectifs visés (quand les objectifs sont déjà posés) ;
- lors de l'évaluation de l'interlangue de l'élève (*current language proficiency*) à un moment précis de l'apprentissage et en observer l'évolution.

Enfin, la question centrale de cette section – qu'est-ce que les enseignants et les élèves doivent être capables d'enseigner et d'apprendre afin d'optimiser et de rendre efficace l'utilisation de la langue, ainsi que l'apprentissage et l'enseignement de celle-ci ? – trouve sa réponse dans les valeurs et principes qui sous-tendent les documents européens, tels que le CECRL et le Portfolio européen des langues. La finalité des documents en question n'est pas à sous-estimer. Ces cadres de références fournissent, d'un côté, la taxonomie des compétences propres aux professeurs, et de l'autre, visent à évaluer la qualité de l'enseignement des langues de façon systématique⁵⁸.

4.1.1. Formation, certification et compétences chez les professeurs EMILE.

L'approche immersive EMILE est de plus en plus répandue dans les établissements scolaires tant en France, qu'ailleurs en Europe. Tout de même, la popularité du concept ne veut pas dire que cette approche serait facile à implémenter ou à exploiter. Au contraire, quelques défis importants s'imposent pour les professeurs intervenant dans le dispositif :

- un niveau approprié de compétence dans la langue étrangère couplé avec une maîtrise suffisante de la discipline enseignée ;
- la connaissance et la maîtrise des outils pédagogiques et didactiques propres à l'enseignement intégré EMILE et l'adaptation de ceux-ci aux besoins des élèves.

⁵⁸ <https://www.ecml.at/> consulté le 31/12/2020.

En quoi consiste la formation des enseignants, plus concrètement ? Comme le précise la Grille d'évaluation des enseignants (p.3)⁵⁹ :

La formation des enseignants est une approche ascendante les enseignants se développent par eux même (*sic*) sur la base des formations qu'ils suivent, de leurs propres expériences professionnelles et leurs intérêts personnels. [...] En fonction des situations le développement des enseignants peut être déclenché par toutes sortes d'événements : la participation à des sessions de formation ou à des ateliers organisés au sein d'un centre de langue, la lecture, l'observation de ou par un collègue, la mise en place de nouveau type (*sic*) de cours, le retour d'expérience et la discussion avec un formateur ou un manager, l'échange d'idées avec un collègue sur le matériel pédagogique et ainsi de suite.

La réflexion sur l'expérience professionnelle est une étape importante et utile de la formation des enseignants, en particulier (mais pas seulement) pour l'enseignement au quotidien. Évaluer ses compétences dans des domaines spécifiques de l'enseignement des langues est une tâche qui peut se révéler particulièrement utile afin d'identifier ses besoins de développement. Les descripteurs de la Grille de compétences EPG couvrent les principaux aspects de l'enseignement des langues et les ordonnent en étapes de développement proposant ainsi un moyen simple et méthodique pour s'autoévaluer (voir l'annexe 12). La Grille de compétences EPG vise également à encourager le débat entre les enseignants, leurs formateurs et le personnel d'encadrement autour de leurs besoins de formation. Ces derniers pourront utiliser l'EPG comme guide lorsqu'ils évalueront par eux-mêmes les compétences des enseignants. L'utilisation de critères communs présentés sous la forme de descripteurs réduit la subjectivité et la sélectivité lors des évaluations et auto-évaluations.

La formation des professeurs EMILE est organisée par le biais des INSPE (anciennement IUFM) en France. Les modalités de sélection des candidats et des programmes de formation varient d'une région à l'autre. Un des exemples (Bertaux, 2014, p.238) montre que les candidats sélectionnés doivent avoir une maîtrise linguistique suffisante pour suivre le module. Le cursus d'une durée de trente à soixante heures comprend des cours et des ateliers portant sur la théorie du dispositif EMILE, les approches pédagogiques, la gestion de la classe, le choix du contenu/supports, etc. Par la suite, les candidats observent des cours EMILE en présentiel sous l'autorité d'un tuteur et donnent leurs premiers cours dans les mêmes conditions. Enfin, les professeurs nouvellement admis sont placés dans un établissement scolaire à l'étranger pour mettre en pratique les connaissances acquises pendant trois mois. En France, les modules et les projets liés à l'EMILE

⁵⁹ *The European Profiling Grid (EPG)* <https://egrid.epg-project.eu/sites/default/files/files/EGRID-Guide-FR-web.pdf> dont la version interactive est disponible sur le site : <https://egrid.epg-project.eu/fr/egrid> , consulté le 12/02/2022

prennent corps de plus en plus dans les établissements primaires et secondaires (des échanges culturels faisant partie intégrale des projets), et assez peu au niveau de l'enseignement supérieur⁶⁰.

Quelles sont les modalités de la formation ? La formation des professeurs de DNL et de langue suscite un vif intérêt dans des établissements souhaitant instaurer les sections SELO étant donné son enjeu pratique. Les professeurs de section européenne se trouvent directement concernés par ladite formation.

Comme il est indiqué dans *Les Langues Modernes* (2009/4, p.7),

Développer les enseignements en langue étrangère va dans le sens de l'histoire, indéniablement, mais que deviennent les sections européennes et comment les enseignants de langues pourront-ils, aussi massivement que possible, faire partie du corps des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) ?

C'est une des questions qui nous tient à cœur avec une réflexion sous-jacente autour de la place des enseignants de deux disciplines au sein d'une section européenne dans le contexte d'aujourd'hui et surtout de demain. Mais la problématique est beaucoup plus complexe : les enseignants de langue ont-ils l'impression d'être quelque part sous l'emprise de leurs homologues en DNL vu le caractère obligatoire de la présence de deux professeurs en section européenne ? L'enseignant de la langue et celui de DNL ont-ils un sentiment d'inefficacité ? Un des enseignants a-t-il l'impression d'être au service de l'autre ? Quel est leur retour sur la représentation du rôle attribué à chaque professeur en classe ? Comment les professeurs de langue voient-ils une formation et certification supplémentaire obligatoire pour les professeurs de DNL ? Ont-ils besoin finalement d'une telle formation ? Où ? Quand ? Sous quelle forme ? Faut-il une formation supplémentaire et une certification pour les enseignants de la langue ?

Il est vrai que les enseignants de langue ne se sentent pas toujours à l'aise à côté de leurs collègues de DNL en SELO quand il s'agit de se positionner vis-à-vis de la certification et de la formation. Les raisons en sont en partie historiques. Durant les premières années d'expérimentation autour du dispositif, le professeur de la discipline (qui était le seul intervenant dans le module) était

⁶⁰ Un des projets du cycle supérieur mené en 2011 par Wigham et Chanier (2013) porte sur une étude de cas qui explore la question de formation *Building Fragile Spaces* des étudiants en Master en mode hybride (réel+virtuel/synthétique) en intégrant l'EMILE (l'apprentissage de l'architecture par l'intermédiaire d'une langue étrangère) dans le cadre d'un projet européen *Archi21 (Architectural and Design based Education and Practice through Content and Language Integrated Learning using Immersive Virtual Environments for 21st Century Skills, Lifelong Learning Programme, KA2 Languages)*.

certifié par l'inspecteur régional qui donnait une habilitation à enseigner la DNL tant dans le secondaire que dans les BTS, relevant du cycle supérieur (les compétences équivalentes au niveau B2 du Cadre Européen). A partir de 2004, de nouvelles exigences sont mises en place pour les professeurs. Désormais, afin de pouvoir enseigner une DNL en langue étrangère dans le cadre des sections européennes du lycée, une certification complémentaire est requise dont les conditions sont stipulées dans « BO Certification des personnels enseignants »⁶¹. L'Académie de Versailles⁶², par exemple, propose un renforcement linguistique (le niveau de A2 vers B1 ou de B1 vers B2) grâce à une formation de 10 jours (60 heures environ) destinée aux professeurs de DNL qui souhaitent enseigner en section européenne.

L'Académie de Grenoble précise les conditions d'attribution aux personnels enseignants du premier et du second degrés relevant du MEN de cette certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires⁶³. Le type de candidature recevable aux examens de certification y est décrite ainsi :

Type de candidature recevable : un professeur d'histoire souhaite enseigner sa discipline en anglais ou en allemand, ou en espagnol ou en italien. Un candidat ne peut choisir une autre discipline que celle qu'il enseigne actuellement. Un professeur de langue (mettons anglais) ne peut enseigner l'histoire en anglais car il s'agit d'enseigner une discipline non linguistique dans une langue étrangère.

Cette information nous semble très importante et pertinente dans la mesure où elle nous renseigne en partie sur les modalités de la collaboration entre le professeur de DNL et celui de LV. Premièrement, ce qui découle de cette notice (voir aussi Duverger, 2011), est que l'enseignant de DNL occupe la place centrale en cours EMILE et qu'il est assisté par l'enseignant de la langue étrangère, la langue étant réduite à un « simple » outil pour atteindre un but d'ordre pragmatique. De même, si l'enseignant de DNL le souhaite, il peut être formé et certifié en langue étrangère pour enseigner le cours EMILE en assurant les rôles de deux professeurs (DNL et LV). Dans cette perspective, il n'y a nul besoin de recourir à l'aide de son collègue linguiste. Une nouvelle assez décevante et peut-être même décourageante pour le professeur de LV, qui *par définition* ne peut

⁶¹ L'arrêté du 12 février 2004 dans le BOEN n°7 et la note de service 2004-175 du 19 octobre 2004 dans le BOEN n°39 du 28/10/2004). « Notice d'information concernant les certifications supplémentaires » de l'Académie de Grenoble précise les conditions d'attribution aux personnels enseignants des premier et second degrés relevant du MEN de cette certification complémentaire dans certains secteurs disciplinaires. Le candidat doit réussir un examen oral pour obtenir la certification définitive, qui est valable au niveau national.

⁶² https://svt.ac-versailles.fr/IMG/pdf/presentation_parcours_prepa_certification_en_lv.pdf consulté le 14/04/2023

⁶³ https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/sites/anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/files/fichedinformation_1b_2013.pdf consulté le 31/03/2022

même pas candidater en vue de la certification supplémentaire, car il s'agit d'enseigner la matière en langue étrangère, donc, c'est la matière qui prévaut sur la langue. D'où une série de questions : le professeur de langue ne se sent-il pas dans cette collaboration un peu « desservi » au profit du professeur de DNL ? Se sent-il vraiment utile et apprécié dans le cadre de son travail ? A-t-il le sentiment que les professeurs de DNL sont privilégiés ?

Une autre difficulté est que les professeurs du secondaire en France ne sont pas dûment préparés à travailler avec les élèves dans les dispositifs comme l'EMILE. Un professeur nouvellement nommé chargé des cours techniques (BacPro, BTS, etc.) est souvent seul face aux défis méthodologiques complétés par l'absence des connaissances sur le sujet technique/spécialisé. Bien qu'accompagné par ses collègues expérimentés, un nouvel enseignant a rarement des solutions « clés en main » avec un projet pédagogique élaboré et bien détaillés conformes au niveau des élèves défini dans les textes officiels et correspondant au niveau des élèves sur le terrain. Il existe des tentatives d'études scientifiques de ces classes spécifiques⁶⁴, mais encore faut-il former les cellules universitaires afin de former les professeurs qualifiés qui reviendront au lycée pour assurer un enseignement de qualité. En France le passage entre les établissements supérieurs et les établissements secondaires est possible, mais n'est pas évident. Les difficultés proviennent aussi du fait que l'accueil réservé à quelqu'un « de l'extérieur » est différent par rapport à l'accueil réservé au personnel de l'établissement. De même que l'intérêt du projet pour l'institution concernée n'est pas aussi évident ou aussi immédiat.

La formation des professeurs pour développer quelles compétences ? Les principes de formation et de développement des compétences des professeurs font partie des préoccupations des autorités non seulement au niveau national français, mais au sein de l'Europe entière, dont tous les acteurs ne peuvent qu'être concernés par les questions de l'éducation et de la préparation des jeunes à un avenir multiculturel européen.

La formation des professeurs pour le dispositif bilingue EMILE doit se faire au niveau institutionnel (Mailhos, 2009/4, p.26). Il est nécessaire que les acteurs intervenant dans les cours intégrés aient les compétences spécifiques afin de dispenser l'enseignement en question.

⁶⁴ Voir par ex. Normand, M. (2019). *Analyse des représentations de la langue anglaise en lien avec les compétences en expression orale en L2 chez des apprenants de BTS*. [Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne].

Avant de nous arrêter sur les compétences spécifiques aux professeurs de l'apprentissage intégré EMILE, nous allons dresser une synthèse des textes législatifs vis-à-vis de la politique éducative en général en France, et notamment, dans le domaine de l'apprentissage/enseignement des langues. Le traçage de ce parcours législatif est important dans le sens où les textes officiels qui régissent l'approche EMILE s'appuient sur des documents issus du cadre général.

Comme nous l'avons mentionné dans la section 1.2.1. (p.13), le Parlement européen a élaboré des « Recommandations...» (2006/962/CE) visant à définir les compétences, les aptitudes et les connaissances clés des élèves dont l'apprentissage s'inscrit dans les principes de l'éducation européenne responsable (consultables dans l'annexe 11), ceci afin de donner le cadre de référence aux institutions pour former le personnel de façon adéquate en cohérence avec les valeurs éducatives européennes. Ces actions constituent le plan d'action de la Commission européenne pour 2010 suite aux sommets de Lisbonne en février 2000 et de Barcelone en mars 2002.

Ainsi, en s'appuyant sur ce référentiel comprenant huit compétences-clés à développer chez les élèves, le MEN a intégré la plupart de ces compétences dans le système national d'éducation et de formation à partir de l'année 2010. Notamment, deux actions importantes ont été lancées en France :

- La « Refondation de l'école de la République » qui a donné lieu au document « Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation » en 2013⁶⁵ dont le but est de « garantir la qualité de son service public d'éducation et, pour cela, s'appuyer sur des personnels bien formés et mieux reconnus. »⁶⁶;
- L'élaboration du « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » (BO n° 17 du 23 avril 2015) dans le cadre de la Refondation de l'école composé de cinq domaines de formation qui définissent les grands enjeux de formation durant la scolarité obligatoire.

Nous proposons dans l'annexe 13 une synthèse des compétences professionnelles de l'enseignant citées par Mailhos (2009/4, p.27-28). Selon l'auteur, l'enseignement se construit autour de trois

⁶⁵ <http://www.ac-grenoble.fr/ien.paysderomans/wordpress/wp-content/uploads/2015/12/R%C3%A9f%C3%A9rentiel-des-comp%C3%A9tences-des-enseignants.pdf> consulté le 12/02/2022

⁶⁶ JORF n°0165 du 18 juillet 2013, <https://www.legifrance.gouv.fr/>, consulté le 30/12/2020

axes principaux qui définissent les fonctions et les rôles des professeurs à l'intérieur de chaque axe : 1) travailler avec les autres ; (2) travailler avec le savoir, la technologie et l'information ; (3) travailler avec et dans la société. Par ailleurs, le « Socle commun de connaissances, de compétences et de culture » pose les objectifs et les attentes envers les professeurs en termes de compétences professionnelles. Le document définit également les rôles respectifs de l'enseignant et de l'élève :

L'élève engagé dans la scolarité apprend à réfléchir, à mobiliser des connaissances, à choisir des démarches et des procédures adaptées, pour penser, résoudre un problème, réaliser une tâche complexe ou un projet, en particulier dans une situation nouvelle ou inattendue. Les enseignants définissent les modalités les plus pertinentes pour parvenir à ces objectifs en suscitant l'intérêt des élèves, et centrent leurs activités ainsi que les pratiques des enfants et des adolescents sur de véritables enjeux intellectuels, riches de sens et de progrès.⁶⁷

Regardons à présent les compétences nécessaires aux professeurs EMILE.

Marsh (2012, p.164) décrit un nombre de compétences indispensables aux enseignants pratiquant l'approche EMILE. Il met en avant notamment le développement des capacités linguistiques, didactiques et méthodologiques, mais précise que « [...] a good teacher will constantly adjust his/her linguistic skills to the complexity of the topic at hand through application of didactic skills. » De plus, les compétences appliquées doivent être équilibrées entre elles : « [...] any over-emphasis on 'language skill' can lead us to neglect the significance of methodological skill. »

Marsh (2012) liste aussi les compétences « idéales » attendues d'un professeur qui vise à enseigner une matière ayant une charge cognitive importante par le biais d'une langue cible (étrangère). Nous proposons ici le tableau récapitulatif conçu par Marsh (2012, p.164-167), traduit en français par nous-mêmes (le tableau 6).

⁶⁷ Le « Socle commun » propose une définition d'une compétence à l'issue de la scolarité obligatoire et identifie l'articulation entre les compétences et les connaissances : « Une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une situation complexe ou inédite. Compétences et connaissances ne sont ainsi pas en opposition. Leur acquisition suppose de prendre en compte dans le processus d'apprentissage les vécus et les représentations des élèves, pour les mettre en perspective, enrichir et faire évoluer leur expérience du monde. » Source : <https://www.education.gouv.fr/>, consulté le 31/12/2020

Élément de base de la compétence	Spécificité associée à cette compétence (capacité, attitude)
langage/communication	<ul style="list-style-type: none"> - une connaissance/maîtrise suffisante de la langue cible (L2), des capacités pragmatiques afin de produire un <i>input</i> compréhensible pour les apprenants ; - une connaissance suffisante/maîtrise de la langue parlée par les apprenants (L1) ; - fluidité dans une langue supplémentaire, qui peut être une langue cible (L2) enseignée en CLIL/ EMILE ou une autre langue pertinente pour un professeur locuteur natif de L2.
théorie	<ul style="list-style-type: none"> - compréhension des similitudes et de différences entre les concepts : l'acquisition de la langue et l'apprentissage de la langue.
méthodologie	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à identifier et à discerner entre les différents types d'utilisation de la langue : centrée sur les moyens de communication, axé sur le message à transmettre, ou sur l'aspect social ; - capacité à effectuer et à assurer un <i>input</i> (chez l'apprenant) axé sur l'acquisition de la langue ; - capacité à recourir aux méthodologies qui renforcent l'utilisation de la langue dans un but social ou axé sur le message à transmettre, et assurer ainsi des possibilités optimales pour une communication de l'apprenant par le biais des stratégies enrichies de communication ; - capacité à utiliser les approches de communication/d'interaction qui facilitent l'accès au sens ; - capacité à identifier des difficultés linguistiques (par exemple, liées aux règles grammaticales) qui résultent d'une interférence de L1 ou de L3, ou de la conceptualisation du sujet ; - capacité à utiliser les stratégies (ex. modélisation, répétition, extension, etc.) de la remédiation/rétroaction afin de favoriser un bon modèle d'usage langagier ; - capacité à identifier et utiliser les activités à double objectif, qui ciblent à la fois les aspects linguistique et disciplinaire.
environnement/ambiance de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à employer des contextes variés d'apprentissage (techniques de différenciation) en classe afin d'établir une ambiance propice à un apprentissage efficace ; - capacité à coopérer avec les apprenants ayant des origines linguistiques et culturelles variées ; - capacité à inventer des stratégies (similaires à celles utilisées pour l'apprentissage en langue) où l'apprentissage est renforcé par l'interaction des élèves et basé sur les principes de l'autonomie des apprenants ; - connaissance du potentiel des technologies d'information et de communication (TICE) susceptibles d'être appliquées en cours de CLIL/EMILE.
conception du matériel	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à adapter et à se servir des matériaux en prenant en compte des traits sémantiques structurels, ainsi que des composants textuels, syntactiques et lexicaux ; - capacité à choisir les matériaux supplémentaires vis-à-vis du thème à traiter dans les différents types de médias et en les utilisant dans un cadre intégré.
approches interdisciplinaires	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à identifier des relations conceptuelles entre les différentes disciplines avec comme but de rendre l'apprentissage interdépendant, pertinent, plus facile et efficace ; - capacité à identifier des relations conceptuelles/sémantiques entre les différentes langues existantes dans le contexte actuel ; - capacité à réaliser une philosophie socratique qui encourage les apprenants à développer la confiance en soi et « la soif de l'apprentissage ».
évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - capacité à développer et à intégrer les outils d'évaluation en lien avec le type de CLIL/EMILE pratiqué.

Tableau 6: Compétences « idéales » de l'enseignant EMILE.⁶⁸

⁶⁸ Marsh (2012, p.164-167).

En plus, une équipe d'ECML a élaboré un ouvrage intitulé *European Framework for CLIL Teacher Education* ⁶⁹ qui propose un programme de formation des enseignants EMILE pouvant être lié aux programmes en vigueur et aux besoins des apprenants. Les modèles des programmes flexibles conviennent à la fois aux enseignants de langues étrangères et aux enseignants de matières.

Du fait que l'enseignement bilingue s'inscrit dans les principes d'une didactique plus vaste du plurilinguisme, la formation des professeurs doit nécessairement en tenir compte. Gajo (2009) souligne que la réussite des professeurs dans l'enseignement nouveau intégré provient du cumul de leur expérience, ou est dû au suivi de multiples formations continues sinon des recherches-actions menées sur le terrain. Cependant le constat le plus saillant fait par Gajo (2009/4, p.21) concernant les enseignants est que :

[...] leur formation initiale les prépare rarement aux exigences de l'enseignement bilingue, en premier lieu parce qu'elle ne prévoit pas forcément une orientation bilingue (une langue et une DdNL). Mais la question dépasse le problème de la bivalence et envisage, plus que la double ou multiple compétence de l'enseignant en classe bilingue, ses besoins spécifiques.

Ainsi, Gajo dépeint quatre orientations nécessaires à la formation des enseignants EMILE (2009/4, p.21) :

- Formation en langue(s) pour développer les compétences linguistiques. Le professeur doit avoir atteint un certain niveau de maîtrise en langue, bien que celle-ci puisse varier à l'écrit et à l'oral. Un niveau de confort est aussi à prendre en compte pour éviter que les enseignants ne soient bloqués par leur niveau langagier en cours, ce niveau de confort provenant des représentations que chaque enseignant de DNL construit vis-à-vis de la langue.
- Formation en DdNL pour développer les compétences disciplinaires. Il s'agit, selon Gajo, de s'armer des compétences linguistiques afin de s'appropriier un niveau « ordinaire » disciplinaire sans pour autant complexifier l'enseignement des connaissances en raison de la présence d'une langue étrangère. Un élément phare ici est la transmission de la

⁶⁹ <https://www.ecml.at/ECML-Programme/Programme2008-2011/EuropeanFrameworkforCLILTeacherEducation/tabid/4444/Default.aspx> consulté le 25/04/2022

dimension linguistique de la DdNL dont les enjeux sont plus grands que la simple maîtrise du vocabulaire spécialisé.

- Formation en didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue. L'enjeu est d'amener les élèves à communiquer malgré les moyens limités d'expression en L2 (gestion de l'approximation linguistique), d'enseigner les savoirs plus que les contenus, adopter une posture bilingue, « stimuler une posture réflexive modérée » (Gajo, 2009/4, p.20) de la didactique se situant à cheval entre L1 et L2.
- Formation en méthodologies transversales.

Comme plusieurs sources l'indiquent (IGEN, 2010 ; March, 2000), l'époque moderne est marquée par des outils nouveaux apparus suite aux développements technologiques et de nouveaux textes réglementaires. Ces changements façonnent par conséquent une vision différente de l'enseignement. Gajo précise à ce propos que « l'enseignement bilingue, bien que spécifique, ne vit pas en vase clos et doit partager les défis généraux du renouvellement pédagogique » (2009/4, p.22). L'auteur cite deux facteurs : (1) la pédagogie du projet qui « permet de construire un parcours cohérent et participatif autour de plusieurs disciplines ; elle stimule une approche actionnelle et interdisciplinaire » et (2) l'utilisation des TICE « qui permet d'élargir l'accès aux sources, d'une part, et le circuit de communication, de l'autre ».

4.1.2. Collaboration et rôles des professeurs dans un enseignement intégré EMILE.

Dans les sections précédentes nous avons souligné l'importance de la prise en compte d'un contexte local d'enseignement dont les facteurs financiers, administratifs et matériels sont susceptibles de modifier la façon de transmettre le savoir aux élèves et d'agir sur leur attitude et la façon d'apprendre. Dans son parcours éducatif et pratique, soulignons-le, l'enseignant est obligé de puiser dans les ressources disponibles au niveau local, sous son contrôle ou pas, internes ou externes. Pour n'en citer que quelques-uns, il doit prendre en compte les facteurs comme le profil des élèves, le niveau des classes à gérer, le temps et les horaires des cours ainsi que la disposition des salles dans l'établissement, etc. De plus, « Les pratiques des élèves, comme celles des enseignants, sont à présent déterminées par de nouvelles manières de s'informer et d'expérimenter

dans la vie courante, usant de stratégies qui empruntent au web, aux réseaux sociaux, à la culture *collaborative* », constate Leroy dans son rapport sur les manuels scolaires (IGEN, 2012, p.40).

C'est ainsi que la question de la coopération entre les acteurs locaux surgit, coopération dont le rôle est déterminant dans l'efficacité de la mise en place et de déroulement des dispositifs ayant un contour complexe comme EMILE. Comment transformer le « dual focus » (Eurydice, 2006) de l'EMILE dans une méthodologie précise ?

Plusieurs chercheurs (Pavon et Garcia, 2017 ; Marsh et Coyle, 2010 ; Rodrigues, 2013, etc.) ont souligné l'importance de la coordination du travail entre les enseignants afin de promouvoir l'intégration efficace d'une matière/discipline par le biais d'une langue dans l'enseignement. Comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, la spécificité de l'EMILE (enseignement à travers de la langue) conduit à des changements évidents dans tous les aspects didactiques et pédagogiques qui y sont impliqués : le triangle didactique, comme le choix des ressources et de supports, les stratégies appliquées en cours, les compétences à développer, etc. Les rôles respectifs des enseignants tout comme leur façon de collaborer sont touchés par l'impact de l'interdisciplinarité (voir les exemples de la collaboration dans le chapitre 1). Les intervenants dans les deux disciplines, linguistique et non-linguistique, sont amenés à construire ensemble leurs cours et à établir une progression pédagogique soudée, voire quelquefois fusionnelle, coopération caractérisée par des termes tels que : tandem, binôme, entre-aide, collaboration étroite (Wolff, 2017 ; March 2000 ; Coyle, 2010). A l'heure actuelle, cependant, quelques « failles » dans cette coopération se font remarquer, la place centrale en EMILE étant attribuée à la DNL en diminuant « le territoire » du professeur de langue (voir Duverger, 2011).⁷⁰

Garçia remarque à ce propos (2009, p.210) :

CLIL programs have always tended to include the teaching of the target language as a subject parallel to its being used as a vehicle for content-matter learning [...]. In many cases in secondary education, though not all, this involves different teachers who work in tandem, a language teacher and a subject teacher who conveys the content through the same language as that used by the language teacher.

⁷⁰ Une réflexion à ce sujet est proposée en conclusion.

L'insertion de l'approche EMILE dans un système éducatif animé par de nouvelles attentes est loin d'être évident. Par conséquent, les rapports à l'intérieur du triangle pédagogique de Houssaye – lui-même intégré dans un paradigme des enseignements modernes pluridisciplinaires – se transforment et prennent un statut doublement nouveau. D'un côté ces changements sont engendrés par une nouvelle culture scolaire, et de l'autre, les relations se trouvent modifiées et enrichies par l'intégration et l'interaction de ses éléments qui constituent l'enseignement spécifique EMILE.

Comme le rapport IGEN (2010, p.41) l'indique :

Une culture scolaire qui insiste sur la progressivité, la continuité, la stabilité, le raisonnement et l'abstraction, la hiérarchisation et la classification des savoirs [...] compose difficilement avec le système des disciplines d'enseignement, qui est linéaire, circonscrit, cohérent, validé par une autorité académique et consacré par la tradition scolaire. Ce système des disciplines est lui-même modifié par des contenus d'enseignement nouveaux, qui relèvent d'une démarche pluridisciplinaire (l'histoire des arts, l'ECJS) ou transdisciplinaire (l'ASSR, le B2i), et qui échappent ainsi à l'équation fondatrice du second degré : une discipline - un enseignant – un manuel.

Quels sont donc les rôles de chacun des professeurs au sein du dispositif EMILE ? Les intervenants en cours EMILE acquièrent le statut de « personne-ressource » de la langue en tant qu'outil de communication (ex. Bertaux, 2014). L'enseignant n'est plus un simple donneur d'information, il devient le détenteur des ressources d'apprentissage et le facilitateur du processus d'apprentissage (Marsh, 2012, p.45). Le rôle spécifique des enseignants EMILE semble être forgé par les représentations que ces derniers construisent sur leur identité professionnelle, sur les principes pédagogiques qu'ils défendent, et sur la notion d'efficacité (Starkey-Perret, 2012).

Coyle (2010, p.5) affirme :

Much CLIL classroom practice involves the learners being active participants in developing their potential for acquiring knowledge and skills (education) through a process of inquiry (research) and by using cognitive processes and means for problem solving (innovation). *When the teacher pulls back from being the donor of knowledge and becomes the facilitator*, as is often found in CLIL practice, forces are unleashed which empower learners to acquire knowledge whilst actively engaging their own and peer-group powers of perception, communication and reasoning.

L'auteur (Coyle, 2010, p.12) ajoute d'autres caractéristiques liées au rôle du professeur de DNL :

To achieve [content teaching regeneration] the content teacher will need to adapt subject-specific methods so as to accomodate the additional language focus. This does not mean adopting the role of a language teacher. What it does is to open doors on alternative ways of using methodologies which can be rewarding for both the teachers and learners.

Les rôles des enseignants par conséquent sont définis non seulement par rapport aux élèves, mais aussi vis-à-vis des outils didactiques employés. Leroyer (2013, p.158) propose une typologie des enseignants en fonction de leur rapport aux ressources utilisées lors de la préparation de la classe : « concepteur, adaptateur, utilisateur ». L'enseignant concepteur élabore ses outils tels que programmations ou supports d'enseignement, à partir de ses connaissances, de son expérience, de sa formation ou de ses lectures, ou de ressources existantes. L'enseignant adaptateur sélectionne, modifie, combine, complète les ressources existantes. L'enseignant utilisateur fait confiance aux auteurs de ces ressources et s'en sert dans son enseignement.

Quelles sont les relations de coopération qui s'instaurent à l'intérieur du dispositif ? Marsh (2012) décrit des relations multiples à l'intérieur du dispositif immersif bilingue EMILE, en particulier, lors de la conception et de la mise en pratique des différentes étapes des cours. Nous proposons un tableau schématisant les relations principales indiquées par Marsh (voir le tableau 7 conçu à partir de : Marsh, 2012, p.171-172) nécessitant la collaboration et/ou l'intervention de deux professeurs (LV et DNL) :

Thème	Aspect de négociation/ coopération
Curriculum : choice of subjects	- course syllabus and learner × teacher negotiation - course outcome predictions and learner × teacher agreements
Scheduling of CLIL/EMILE : subject courses	- CLIL/EMILE subjects × L2 teaching - teacher interaction and teamwork
The CLIL/EMILE team : professional roles, relationships, interaction and support	- subject teacher × subject teacher - subject teacher × LV teacher - subject teacher/LV teacher × administration - subject teacher/LV teacher × student - role of the L2 teacher in the CLIL/EMILE context - in-house support system and tutoring

Tableau 7: Relations nécessitant une coopération des acteurs en EMILE (2020)⁷¹.

⁷¹ Le tableau est conçu par nos soins à partir des éléments décrits par Marsh (2012, p.171-172)

Ainsi, une des conséquences du travail collaboratif est la transformation de la nature des tâches à effectuer, engendrant l'interdépendance des tâches pédagogiques. Comme Mailhos le précise (2009/4, p.30) : « Leur métier d'enseignant les obligent à s'aventurer sur le terrain inconnu de la discipline partenaire. Ce travail coopératif et interactif doit permettre de construire un savoir partagé. » C'est ici que la formation initiale est investie d'une mission importante, celle de « donner confiance, à minimiser la crainte de l'inconnu et à surmonter la peur de l'erreur ».

Quelles seraient les démarches à envisager pour assurer communément la construction des projets pédagogiques dans l'apprentissage bilingue ? Plusieurs sources, comme les textes et les rapports officiels, ainsi que les études scientifiques sur le sujet (García, 2009 ; Mailhos, 2009 ; Giovannoni, 2015⁷²) convergent vers les mêmes principes sous-jacents du travail collaboratif :

- croiser les regards sur les textes qui définissent les contenus et les modalités d'évaluation relatifs à chaque matière, par exemple, se référer à un cadre CECRL et à ces descripteurs ;
- prendre conscience de la différence entre les spécificités disciplinaires travaillées en binôme; les mettre en comparaison, d'en faire un objet de discussion afin d'identifier les points de convergence et de différence, ceci afin d'arriver à l'articulation des thèmes et des tâches réunies par le même signifiant : les finalités du scénario pédagogique ;
- développer les compétences communes, notamment, l'expression orale et les compétences linguistiques (en mettant en place le projet lexical propre aux connaissances de DNL).

Parfois, le professeur de langue est investi d'un rôle de guide pour son collègue de DNL dans la construction didactique du cours. Ce premier est censé, entre autres :

[...] veiller par le dialogue avec le professeur de DNL à ce que les stratégies d'apprentissage transférables à d'autres supports en réception comme en production soient également sollicitées en cours de DNL (ex. de stratégies en compréhension : repérer, classer, hiérarchiser, établir des liens, inférer, tirer des conclusions, faire la synthèse, s'appuyer sur les indices de cohérence, repérer les indices qui renvoient à l'expression de la subjectivité...) afin que les apprentissages se renforcent mutuellement. (Giovannoni, 2015).

⁷² Giovannoni (2015) a établi les « Recommandations pour le travail des professeurs de langues et de DNL en section européenne » (voir l'annexe 10) qui précisent notamment les apports de chacun des professeurs :

Les apports du professeur de DNL : contenus et méthodes de sa discipline ;

Les apports du professeur de langue :

- les savoirs sur la langue travaillés en classe et réinvesti en DNL (et vice versa) ;

- les savoir-faire dans la langue (utiliser les descripteurs du CECRL pour construire l'apprentissage).

Cela vaut aussi pour l'utilisation des TICE en classe : « Quand des baladeurs mp3 sont utilisés en langue : les utiliser aussi en DNL pour continuer à entraîner à l'oral en classe et hors de la classe. » (Giovannoni, 2015).

Ainsi, une démarche réflexive s'impose à travers d'un dialogue mutuellement enrichi, démarche née d'un partage de l'expérience et de savoirs, de consultation des documents communs, le but ultime étant d'adopter une vision d'ouverture sur une autre discipline en décloisonnant les approches disciplinaires (Mailhos, 2009/4, p.30). Il est nécessaire pour les professeurs d'expérimenter, de mettre en pratique les réflexions théoriques, afin d'assurer la meilleure mise en place possible, mais aussi soumettre à l'épreuve les démarches préalablement discutées, les remettre en question, les analyser, revenir sur les pratiques abordées, afin d'améliorer progressivement la démarche commune allant des objectifs posés jusqu'aux évaluations. « La convergence des objectifs pourra se situer au niveau des contenus thématiques, de l'outillage langagier et de l'approche méthodologique nécessaires à l'appréhension et à l'interprétation du contenu. » (Mailhos, 2009/4, p.30).

En plus, la coopération doit s'inscrire au projet de l'ouverture internationale de l'établissement :

Le travail mené dans le cadre d'un appariement avec un ou des établissements étrangers constitue une dimension essentielle des sections européennes. Il est le fait d'un travail conjoint des deux professeurs, de langue et de DNL - l'ensemble de l'équipe d'enseignants peut bien entendu s'y associer (Giovannoni, 2015).

4.2. Elèves.

La question des facteurs affectifs qui influent sur l'apprentissage des élèves comme sur les résultats qui en découlent préoccupe les chercheurs et les spécialistes des sciences humaines soucieux de décrire, d'explorer et de comprendre la nature de ces phénomènes afin d'outiller les acteurs de terrain intervenant dans les relations avec les apprenants. En effet, la recherche du bon équilibre entre la méthode d'apprentissage adoptée, le style d'enseignement, le choix des outils pédagogiques et des matériaux ou l'utilisation des TICE en classe est une préoccupation constante dans le milieu éducatif. Ces éléments, indispensables à la conception d'un scénario pédagogique dans le but d'atteindre les finalités souhaitées, sont susceptibles d'agir sur la façon dont les élèves construisent les relations avec leurs pairs, les enseignants et le savoir même. Un autre ensemble de facteurs est déterminant dans la réussite des élèves en cours EMILE : des facteurs affectifs tels

que l'envie de reconnaissance, les valeurs intrinsèques des élèves liées à leurs représentations personnelles vis-à-vis de l'enseignement, de la place et du rôle de l'élève à l'intérieur de cet enseignement, mais aussi les facteurs comme le stress, l'inquiétude ou la peur que peuvent ressentir les élèves.

Nous pouvons ainsi résumer cette problématique en quelques questions majeures : Comment agir de façon plus efficace, afin de soutenir les élèves dans leur processus d'étude ? Comment leur (re)transmettre le goût de l'apprentissage ? Quelles sont les méthodes les plus adaptées pour construire des relations de confiance en cours EMILE ?

4.2.1. Motivation.

La motivation sert de levier à l'efficacité des élèves en apprentissage, elle est « le moteur perpétuel » qui génère leurs actions. De surcroît, comme nous l'avons signalé lors de la comparaison de l'anglais de spécialité avec l'anglais « général » (Bakaldina, 2014, p.10), la motivation est réputée être la caractéristique spécifique relative à l'EMILE qui le singularise face à d'autres approches de l'enseignement de LV. La recherche sur la motivation ayant constitué un axe principal de notre recherche dans le cadre du mémoire de Master 2 (Bakaldina, 2015), nous reprenons certains de ces éléments pertinents à notre étude actuelle.

4.2.1.1. Définitions et origines.

Une méthode ou une approche « derives not from a view of language, but from a view of learning » (Hutchinson and Waters, 1987, p.23). C'est la théorie d'apprentissage qui procure la base théorique pour la méthodologie, tout en aidant à comprendre comment apprendre. Le fait de comprendre comment apprendre nous mène à une autre question : comment enseigner la langue ?

Il n'est pas possible de parler des théories de l'apprentissage sans puiser dans la motivation, qui est un des éléments majeurs favorisant l'apprentissage des langues. Ainsi, nous retenons seulement les méthodes et les approches cohérentes avec notre objet de recherche, qui mettent l'apprenant au premier plan.

L'étymologie du mot « motivation » - du latin *movere*, qui signifie se déplacer – confirme sa vertu première : début et source de tout mouvement. En fait, tout l'apprentissage dépend d'elle. « Véritable moteur de l'activité, elle assure, en plus du démarrage, la direction du « véhicule » et la persévérance vers l'objectif qui permet de surmonter tous les obstacles » (Vianin, 2006, p.62).

Bien que les premiers travaux décrivant la motivation remontent à la période de l'Antiquité, les premières recherches scientifiques organisées par des psychologues, virent le jour assez récemment – dans la seconde moitié du 19^{ème} siècle. Vallerand et Thill (1993, p.18) donnent la définition de ce concept en des termes généraux : « Le concept de motivation représente le construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ».

Viau (2009, p.12) va plus loin dans son interprétation de la motivation, en insistant sur l'interaction entre les facteurs personnels, comportementaux et environnementaux :

Un phénomène qui tire sa source dans la perception que l'élève a de lui-même et de son environnement, et qui a pour conséquence qu'il choisit de s'engager à accomplir l'activité pédagogique qu'on lui propose et de persévérer dans son accomplissement, et ce, dans le but d'apprendre.

Tout de même, il convient de ne pas confondre la motivation avec la passion : si la dernière est l'état psychique qui domine la raison, la première est le processus par le biais duquel l'élève fait son choix de s'engager et de persévérer dans l'accomplissement de l'activité (Viau, 1999, 1994).

En ce qui concerne le parcours historique de la motivation, Al Hoorie (2017) en fait une synthèse en distinguant les étapes majeures suivantes (voir aussi l'annexe 14) :

1. La période sociale et psychologique (1945-1990). Cette époque a été marquée par les recherches de Gardner (1975, 2010) dont une idée fondamentale était que l'apprentissage de L2 diffère de l'apprentissages d'autres disciplines puisque « L2 learning additionally requires openness to the L2 group and willingness to adopt features from it » (2017, p.1). C'est ainsi que le concept de la motivation intégrative est né. Gardner établit un modèle motivationnel socio-éducative dont les quatre composants principaux sont : le milieu social (éducation culturelle et scolaire), les différences individuels (profil, intelligence, capacités, motivation, anxiété) ; le contexte

d'acquisition (formel et informel) et enfin, les résultats (linguistiques et non-linguistiques) (ibid.). L'acquisition du langage semble être favorisée par des facteurs comme la motivation et les capacités et, inversement, impactée négativement par l'anxiété. Gardner (2007) identifie aussi quatre étapes du développement de L2 : apprentissage par éléments, la consolidation, l'expression consciente et la pensée. C'est ainsi que l'apprentissage de L2 s'intègre naturellement et devient l'acquisition.

2. L'étape cognitive (1990-2010). A partir de 1990 les idées de Gardner ont été réévaluées à la lumière de son apport cognitif dans le concept de motivation. Par exemple, Dornyei (2005, 2009a) a développé un système appelé L2 Motivational Self System (L2 MSS). Le système a comme fondation une image améliorée (idéalisée) de soi-même et de son expérience de l'apprentissage de L2 ce qui permet d'augmenter la motivation en se comparant, par exemple, avec le locuteur natif, l'image imaginaire de soi en avenir se transforme en réalité du présent. Même aujourd'hui ce système est très actuel comme approche vers la motivation, à l'instar d'une autre théorie prônée à l'époque : théorie de Détermination de soi (Deci and Ryan, 1985), ou encore une théorie sociale cognitive. Pendant cette période les chercheurs ont fait appel à la psychologie éducative (Mills, Pajares, et Herron, 2007). Comme résultat, le répertoire des méthodologies liées à la motivation a été sensiblement élargi.

3. L'étape moderne (à partir de 2010) est caractérisée par la considération de plusieurs facteurs :

- Dynamisme et temporalité de la motivation. L'apprenant qui est motivé dans une situation précise est susceptible de manifester moins de motivation dans un autre contexte et à un autre moment, de même que les capacités cognitives et les capacités d'apprentissage ne sont pas immuables (Sternberg, 2008, p.6791) et sensibles à la spécificité de la situation et aux tâches demandées (Robinson, 2007). « People do what their immediate situations tell them to do rather than what their long-standing internal traits might prompt them to do » (McAdams, 2006, p.2, cité dans Al-Hoorie, 2017, p.3).
- Les émotions et l'affection. Considérés comme « oubliés » par certains critiques pendant la période cognitive (Dornyei and Ryan, 2015), aujourd'hui un nouveau regard est accordé aux émotions. Ces dernières sont considérées comme les motivateurs ayant une importance fondamentale (MacIntyre, Mackinnon, & Clement, 2009, p. 47). L'implication des émotions dans une salle de classe a fait objet de plusieurs explorations (ex. Dornyei &

Murphy, 2010 ; King, 2011), la difficulté étant de ne pas provoquer des états émotionnels extrêmes, mais plutôt trouver dans le scénario pédagogique les éléments susceptibles de plaire aux élèves, sans pour autant nier l'impact des émotions négatives. Ainsi, le courant de psychologie positive dans l'apprentissage de L2 a été développé.

- Une motivation inconsciente et une motivation de longue durée. Al-Hoorie se réfère à un travail de William James (1890) qui a établi une différence entre « *I-self* » « *Me-self* » : Whereas the *I-self* constitutes the willful and volitional aspects of motivation, the *Me-self* reflects automatic and unconscious motivators » (Al Hoorie, 2017, p.3). La théorie de « self-discrepancy » stipule que les circonstances peuvent influencer sur l'aspect motivationnel de l'individu sans qu'il exprime consciemment sa volonté ou désir.

4.2.1.2. Théories de la motivation.

Théorie psychanalytique. La psychanalyse aborde la question de la motivation dans le registre affectif et la considère comme une caractéristique individuelle de la personne. La motivation « se joue dans l'inconscient qui est le déterminant premier des conduites humaines »⁷³ (Carré et Fenouillet, 2011).

- La pulsion qui guide l'appétit de connaître qui forme le plaisir dans l'environnement affectif et social de l'enfant.
- Le principe de plaisir et le principe de réalité – l'élève doit accepter de vivre constamment entre réalité et plaisir s'il souhaite apprendre. L'éducation doit permettre à l'enfant de se confronter aux difficultés et de tolérer la frustration.

Théorie behavioriste. Skinner (1979) et Houssaye (1993) analysent la motivation et proposent que le comportement des individus soit modélisé par les récompenses et les punitions qui en découlent. Les renforcements peuvent être positifs ou négatifs.

⁷³ A noter que cette théorie est contestée par certains chercheurs (Naccache, 2009) : la motivation serait plutôt du domaine du conscient que Lionel Naccache appelle « l'inconscient évanescent ».

Les objectifs : Développer une pédagogie par objectifs ; découper la matière en étapes progressives et fixer des objectifs progressifs ; choisir seulement des questions de tests correspondant directement aux objectifs fixés ; évaluer le progrès en fonction de l'objectif défini ; fixer les délais raisonnables (éviter les objectifs trop lointains).

Feedback : Donner régulièrement des informations sur la qualité du rendement ; fournir des rétroactions immédiates et aussi précises que possible ; pointer sur les copies les réussites et n'indiquer qu'une ou deux erreurs seulement.

L'approche humaniste (Rogers et la motivation intrinsèque). Pour Rogers⁷⁴, l'approche centrée sur la personne est d'une importance capitale. D'après lui, les trois attitudes fondamentales sont : la congruence, la considération positive inconditionnelle, la compréhension empathique.

Pour stimuler l'apprentissage il propose la démarche suivante : donner à l'élève une certaine latitude dans la sélection et l'organisation de la matière à étudier (choix des exercices, etc.) ; proposer plusieurs approches possibles et laisser aux élèves la possibilité de choisir celle qui leur convient ; demander à l'élève de fixer lui-même des objectifs ; établir des dispositifs d'auto-évaluation ; permettre à l'élève de choisir les modalités d'évaluation.

Les relations : respecter l'opinion des élèves ; multiplier les messages de réassurance ; toujours évaluer le travail de l'enfant et non sa personne ; profiter des interactions entre pairs et des conflits socio-cognitifs ; maintenir un dialogue régulier avec tous les partenaires impliqués (parents, enseignants, etc.).

Psychologie cognitive. La motivation – qui pourrait se situer métaphoriquement au niveau du cœur dans l'approche humaniste – se localise dans la tête pour la psychologie cognitive. Le rôle de l'information apportée par l'enseignant à l'élève est déterminant. Cette information concernera aussi bien la tâche à effectuer, les stratégies à adopter, les conditions de réalisation, les buts, que le regard de l'élève sur sa propre cognition. Il est important que l'élève maîtrise ses pensées, car ces dernières peuvent influencer ses sentiments et ses comportements. Ainsi, selon cette théorie, la motivation scolaire comprend cinq composantes :

⁷⁴ <https://www.lepsychologue.be/articles/congruence-acceptation-empathie.php>, consulté le 14/04/2023

- la conception de l'élève des buts poursuivis par l'école ;
- la conception de l'élève de ce qu'est l'intelligence ;
- la perception de la valeur de la tâche à effectuer ;
- la perception des exigences de la tâche ;
- la perception de la contrôlabilité de la tâche.

Théorie de la motivation humaine. Cette théorie de Nuttin (1996) s'appuie sur le dynamisme de comportement qui se développe en une variété de tendances vers des buts précis, dans l'interaction de l'individu avec le monde.

Comment motiver en s'inspirant de ce modèle ? Utiliser le caractère dynamogénique du projet ; remettre à l'élève une liste d'objectifs d'enseignement afin qu'il connaisse le but ; souligner l'aspect nouveau de tout apprentissage ; présenter des activités qui représentent un défi ; s'assurer de l'engagement du sujet dans le projet ; donner à l'élève les moyens de réaliser son projet ; s'assurer que la tâche proposée entre dans la « zone proximale de développement » (Vygotsky, 1985) de l'élève.

4.2.1.3. L'autonomie et les compétences auto-régulées des élèves.

Dans l'annexe 15 nous présentons la dynamique motivationnelle de Viau qui fait aujourd'hui référence dans le domaine de la psychologie, appuyée sur des recherches américaines. Nous y décrivons les facteurs internes et externes influant sur la motivation de l'élève, dont le rôle de l'enseignant parmi les facteurs motivationnels de la classe EMILE. Cette section se concentre sur la problématique de l'AAR (l'apprentissage autorégulé), et décrit les méthodes et les outils d'évaluation et de mesure de la dynamique motivationnelle, tout en indiquant les conditions dans lesquelles l'interférence du professeur sera la plus favorable pour les élèves.

Au regard de notre recherche actuelle, l'enjeu de l'AAR (l'apprentissage autorégulé) dans le contexte de l'EMILE est cruciale, puisqu'elle affecte directement l'efficacité de l'élève et conditionne sa réussite. C'est ici que les axes relationnels « élève – professeur - savoir » entrent en jeu. Tout ce que fait le professeur, tout ce qu'il entreprend en cours EMILE est voué à l'échec, si l'élève ne participe pas et ne joue pas pleinement son rôle. Ainsi, l'idée que « l'objectif de l'enseignant est de devenir inutile » (Zimmerman, 2000, p.35) explique plus clairement la

responsabilité de l'élève envers la maîtrise des compétences autorégulées (apprentissage autonome). De plus, Holec (1990) précise que « la préoccupation pédagogique doit être de donner *aux apprenants les moyens de leur autonomie*, et non pas de leur donner l'autonomie »⁷⁵.

L'AAR (l'apprentissage autorégulé) est considéré comme une série de stratégies métacognitives (Viau, 1999). Plus précisément, ces stratégies constituent une partie intégrante du processus d'engagement cognitif de l'élève à l'intérieur du groupe des manifestations de la dynamique motivationnelle.⁷⁶ L'AAR est considéré comme l'ensemble des techniques et des stratégies permettant à l'élève de maîtriser les compétences et les auto-évaluer tout en améliorant son autonomie et son efficacité. Non seulement l'AAR contribue à optimiser l'apprentissage, mais aussi il améliore la perception des élèves sur leur efficacité, renforce les capacités d'auto-évaluation et d'auto observation, et permet une meilleure maîtrise du processus de l'apprentissage (voir l'annexe 16 pour les étapes de l'AAR présentées par Zumbrunn et al., 2011).

La notion de « succès » est cruciale dans l'AAR. Le succès devient une sorte d'obsession de nos jours (Vecchiali, 2017). Selon Vecchiali, l'éducation n'est pas une exception. Il semble tellement séduisant d'obtenir des résultats rapides et faciles. Mais dans cette quête, l'apprentissage prend la forme d'une « approche de surface » (terme de Romainville, 2014). La recherche unique et absolue de la performance immédiate ou de l'efficacité permanente s'avère inéluctablement réductrice. Obtenir le diplôme, certes, est un succès en soi, mais, pour l'obtenir, l'élève doit apprendre à utiliser correctement les stratégies pertinentes. Il est tout aussi important de parvenir à une compréhension personnelle du sujet, ou d'appliquer « l'approche *profonde* » de l'apprentissage face à « l'approche de surface » (idem). En d'autres termes, *la qualité* doit primer sur la superficialité. Voilà ce que nous entendons par efficacité en EMILE – l'approche profonde de l'apprentissage, par laquelle le professeur sait « comment enseigner », alors que l'apprenant sait « comment apprendre ».⁷⁷

⁷⁵ Il semble évident que le rôle principal du professeur s'étend au-delà de l'enseignement du sujet et du guidage de l'élève vers l'objectif. Comme le souligne Romainville, le rôle du professeur est « de motiver l'étudiant à apprendre, pas seulement à étudier et à réussir » (Romainville, 2014).

⁷⁶ Quant à la classification de l'AAR, il nous sera difficile de définir ses contours stricts, car elle est traitée à la fois comme :

- 1) le résultat découlant du processus d'utilisation de stratégies d'apprentissage (Viau, 1999),
- 2) le processus même aidant les étudiants à gérer leurs pensées, leurs comportements et leurs émotions afin de naviguer avec succès autour de leurs expériences d'apprentissage (Zimmerman, 2008), un outil d'aide au développement d'autres compétences (telles que la gestion du temps, le contrôle de l'anxiété, etc.).

⁷⁷ La capacité des élèves à apprendre par eux-mêmes et qui sont en mesure de terminer leurs exercices à la maison, est assez faible. L'exemple des Etats-Unis est frappant : environ 40% des élèves abandonnent leurs études dans les grandes villes (Grellet, 2008). De même en France, les études sur les compétences socio-comportementales (dont l'autonomie) des élèves de 15 ans montre que « si les résultats scolaires des jeunes Français se situent dans la moyenne

Comment aider à augmenter l'efficacité de l'élève au travers un apprentissage auto-régulé (AAR) ? Pour cela, nous devons répondre à une autre question : Quelle est la place de l'autonomie dans la motivation de l'élève en classe EMILE ?

Nous avons comparé plusieurs théories de la motivation et les avons réunis dans le schéma (Fig.8) désignant la place de l'autonomie parmi les facteurs inhérents au travail de l'élève EMILE (nous adaptons le schéma élaboré en Master 2, Bakaldina, 2015). Ceci nous permet de cadrer la zone d'interférence/d'influence du professeur sur l'autonomie des élèves en ciblant la zone de l'autonomie de l'élève EMILE.

Quelle est la place d'AAR parmi toutes les approches motivationnelles théoriques ? Nous observons dans la figure 8 que la zone d'auto-régulation commence là où le niveau de « l'identification » (selon Deci et Ryan, 1985) est assez bien développé, ce qui correspond à l'approche « profonde » d'apprentissage (Romainville, 1993, 1995), corroborée par les perceptions évoluées de l'élève envers soi-même et l'activité exercée (selon Viau) (marqué en vert sur le schéma). Ainsi, nous trouvons que le profil type de l'élève d'ASP/EMILE (Fig.8) se développe à partir du milieu du niveau 2 d'apprentissage dit « profond » (Romainville) et son portrait idéal s'exprime au niveau 3 « réussite »⁷⁸ (à droite du schéma). A noter que les élèves du niveau 2 d'apprentissage ne font pas tous partie des apprenants autonomes, ils constituent en effet le « groupe à risque » avec la possibilité d'échec – leur motivation n'est pas encore suffisamment intériorisée, donc pas très stable. De même, à ce niveau les compétences d'auto-régulation devraient être guidées et enseignées dès que possible. Donc il y a une certaine base de compétences acquises à partir de laquelle l'enseignant EMILE pourrait agir afin de faire évoluer celles-ci en perceptions fortes, en compétences d'auto-régulation solides, et finalement stabiliser la motivation en la rendant plus *intrinsèque* (se situe au niveau de « l'intégration » et de « l'approche stratégique » sur le schéma).

Il semble important dans le contexte actuel de souligner le rôle de l'enseignant dans le développement de l'AAR. Il doit présenter l'objectif de manière claire (par ex. sur quelle

de l'OCDE, la France se singularise par un fort clivage entre, d'un côté, une élite qui excelle et, de l'autre, des élèves qui cumulent les difficultés, avec un fort déterminisme social. Par ailleurs, chaque année, 100.000 jeunes quittent le système scolaire sans diplôme » (Algan et al., 2018).

⁷⁸ Nous ne développerons pas le cas des étudiants du Niveau 1 « surface », c'est-à-dire, non-motivés et/ou régulés extérieurement par l'approche en surface de l'apprentissage, qui sortent du profil d'étudiant d'ASP/EMILE.

compétence se concentrer), contrôler le progrès des élèves et gérer leur rythme, tout cela sans perdre de vue les objectifs primaires du cours EMILE. De cette façon, la relation de confiance entre l'élève et l'enseignant est une condition préalable pour la réussite. Le plus important est que l'enseignant délègue aux élèves une partie de la responsabilité de leur apprentissage, en les invitant à participer au développement de l'AAR. L'enseignant acquiert ainsi le rôle d'un guide personnel, en proposant aux élèves des stratégies et les outils nécessaires, en leur fournissant *un feedback* personnalisé selon les besoins de chacun (différenciation).

Quelles sont ces stratégies pour développer l'apprentissage auto-régulé ? Dans les premières étapes, le professeur peut choisir d'appliquer : le modelling et l'instruction ; le guidage et une pratique indépendante ; les échanges « élèves-enseignant », le soutien social et le *feedback*⁷⁹. Par ailleurs, selon Viau (2000), pour qu'une activité d'apprentissage suscite la motivation des élèves, elle doit être signifiante aux yeux de l'élève, être diversifiée et s'intégrer aux autres activités, représenter un défi pour l'élève, avoir un caractère authentique à ses yeux, exiger de sa part un engagement cognitif, le responsabiliser en lui permettant de faire des choix, être de caractère interdisciplinaire, etc. Ainsi, « l'apprentissage est une expérience personnelle qui requiert une participation active et enthousiaste de la part de l'apprenant » Zimmerman (2000, p.36).

En conséquence, le rôle de l'enseignant est extrêmement important en ce qui concerne l'identification du niveau de l'apprentissage de l'élève par rapport à sa motivation (plutôt extrinsèque ou intrinsèque, ou quelque part entre les deux...). De façon plus concrète, la chaîne

-
- ⁷⁹ *Le modelling et l'instruction*. L'instruction directe consiste à présenter explicitement aux étudiants les différentes stratégies, ainsi qu'expliquer comment les utiliser et quelles compétences sont impliquées dans l'utilisation de ces stratégies (Zimmerman, 2008). L'objectif de ce type d'enseignement est le modelling et la démonstration. La recherche a montré que ce type d'enseignement peut être la meilleure stratégie initiale pour encourager des élèves à améliorer leur autorégulation (Levy, 1996).
 - *Le guidage et une pratique indépendante*. Pendant les pratiques guidées, la responsabilité de la mise en œuvre de la stratégie d'apprentissage passe de l'enseignant à l'élève. Par exemple, l'élève peut appliquer une stratégie spécifique d'écriture tandis que l'enseignant l'observe attentivement et lui offre son aide si nécessaire. Une pratique indépendante doit suivre naturellement la pratique guidée. Au cours de ce processus, les élèves ont la possibilité de pratiquer cette stratégie seuls, ce qui peut éventuellement renforcer leur autonomie.
 - *Les échanges « élèves-enseignant »* est aussi une pratique par laquelle les enseignants peuvent aider les étudiants en amont en les guidant dans la fixation des objectifs ainsi qu'en effectuant le suivi dans l'utilisation des stratégies et de progrès, puisque les échanges stimulent la pensée et structurent l'apprentissage des élèves.
 - *Le soutien social et le feedback* - selon les études menées (Patrick, Ryan, et Kaplan, 2007) le soutien social émanant des enseignants et de leurs pairs peut avoir un impact positif sur les élèves dans la mesure où ils apprennent à être plus auto-régulés. Également, le soutien social peut prendre une forme de *feedback*. La recherche indique que le feedback efficace comprend des informations sur ce que les élèves ont bien fait, ce dont ils ont besoin d'améliorer, et quelles actions seraient nécessaires pour améliorer leur travail (Black et William, 1998 ; Labuhn et al., 2010 ; Hattie and Timperley, 2007 ; Sadler, 1998). Les commentaires/*feedback* peuvent également inclure l'encouragement, la vérification des résultats et l'analyse des tâches accomplies.

d'action peut être élaborée par l'enseignant comme suit : identifier le niveau d'apprentissage de l'élève (en le mettant dans la zone correspondante de l'apprentissage surface/profondeur/réussite, ce qui conduira à une meilleure compréhension des raisons de sa (dé)motivation) → aider l'élève à identifier les faiblesses de ses stratégies d'apprentissage → renforcer ses compétences d'autonomie → le conduire à une motivation stable / fonctionnelle (donc, se diriger vers le niveau d'apprentissage « profonde » grâce à une bonne gestion de l'effort, du temps, des relations etc.) → atteindre une efficacité maximale dans les résultats de l'apprentissage. (D'autres informations sur les attentes de l'enseignant envers ses élèves, ainsi que les styles d'autorité possibles et le rôle incarné par le professeur en classe sont consultables dans l'annexe 17).

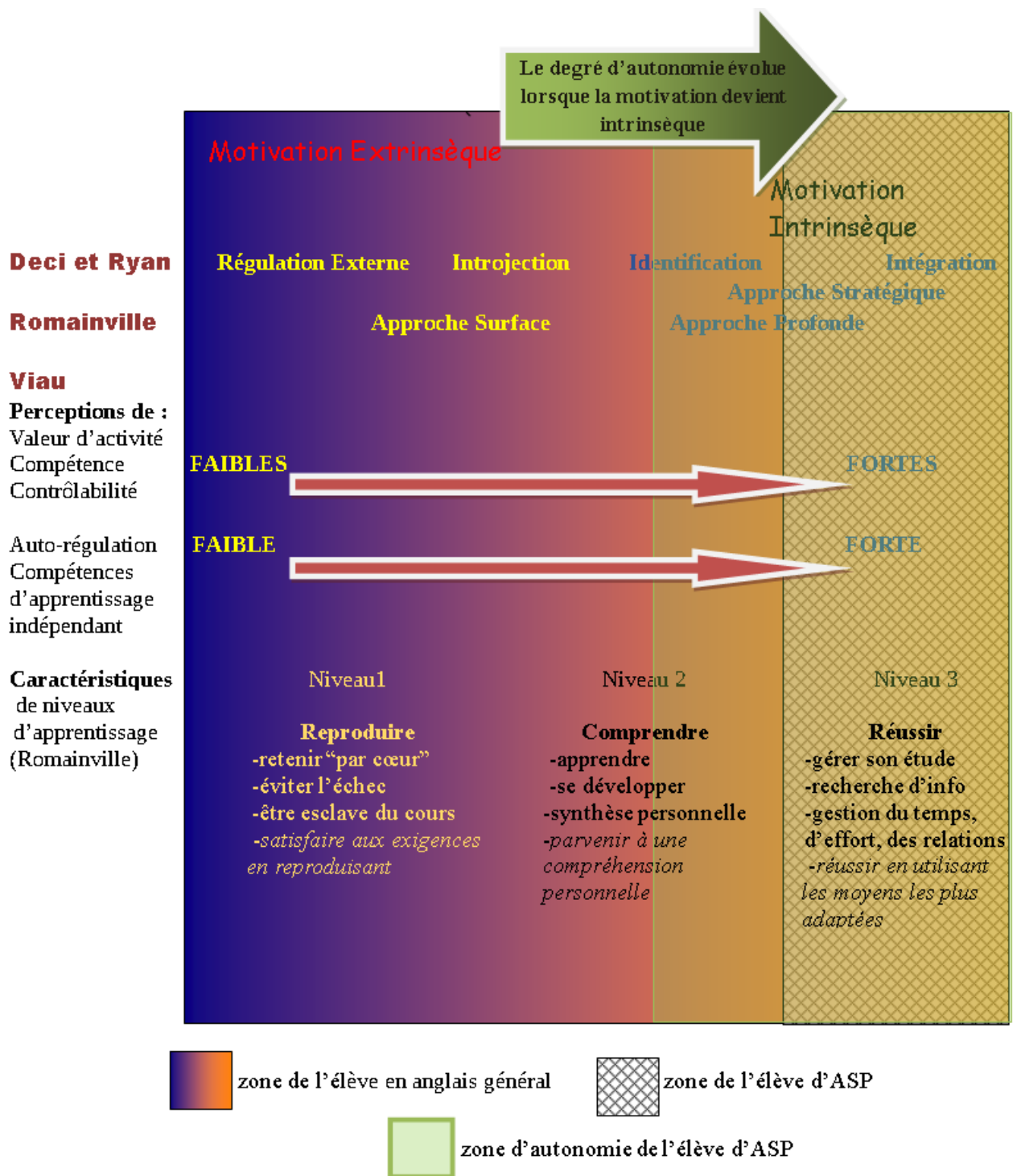


Figure 8: Autonomie de l'élève ASP/EMILE dans différentes approches de motivation (2015, revue en 2020).

4.2.2. EMILE et la motivation.

Dans l'introduction nous avons posé une question : est-ce que la motivation figure parmi les plus-values et les buts de l'apprentissage intégré EMILE ? Comme nous l'avons signalé dans le travail précédent (Bakaldina, 2014, p.10), la motivation est réputée la caractéristique spécifique relative à l'ASP (et dans ce sens applicable à l'EMILE) qui la singularise face à d'autres approches de l'enseignement de l'anglais. Il est donc important d'explorer les travaux des chercheurs afin de savoir si la motivation fait partie des avantages de la méthode immersive EMILE.

Dans les documents officiels la *motivation* fait son apparition en 1991, époque où les sections européennes ont été officiellement introduites dans les établissements secondaires français⁸⁰. Mais la motivation qui y est décrite n'est pas considérée en tant que plus-value qui résulte de l'apprentissage de l'EMILE, mais est perçue comme un prérequis, une raison d'être du dispositif et la justification de son insertion : « L'objectif général de ce dispositif est d'offrir à tous les élèves *motivés* par l'apprentissage des langues vivantes ce qui a fait le succès pédagogique des sections internationales, sans se heurter aux difficultés de mise en place de ces dernières. »

Pareillement, dès le début des expérimentations dans le cadre de l'enseignement bilingue sur le terrain français, à l'aube des années 1960, la mise en place de l'approche a été justifiée par le fait que l'intégration de la langue et de la discipline procure une base substantive pour l'enseignement et l'apprentissage de la langue, puisque le contenu (la discipline) est susceptible d'offrir une base cognitive et *motivationnelle* pour l'apprentissage de la langue étant donné l'intérêt et la valeur que les élèves y accordent (Marsh, 2012, p.135).

La motivation sous-tend un processus cognitif d'apprentissage. Coyle (2010, p.11) soutient que la méthode CLIL contribue non seulement à la maîtrise par des élèves de la compétence linguistique mais aussi à la flexibilité cognitive, dont l'efficacité se traduit par une meilleure capacité d'associer des concepts variés ainsi que par une stimulation de l'apprentissage plus sophistiqué en général : « If a learner participates voluntarily in learning through the medium of an additional language, it can enhance overall *motivation* towards the subject itself. [...] it is clear that there are benefits, both cognitive and *motivational*, which can enhance content learning. ».

⁸⁰ BO Circulaire n 92-234 du 19 août 1992

La dimension authentique de l'apprentissage se révèle un des facteurs prépondérants qui influe sur la motivation de l'apprenant en raison des contenus disciplinaires plus riches et par conséquent plus motivants. Ainsi, Wolff souligne (2003, p.44) :

The learning contents of most content subjects are what could be called "realia", i.e. facts and processes of the real world [...] they are characterized by scientific orientation and are, therefore, richer and more complex than most contents dealt with in ordinary language classrooms [...] the content the CLIL classroom provides for the learner is more significant than the content of the traditional classroom, it is more *motivating* and more involving, and they process it more attentively.

La même idée de l'importance de l'authenticité du contexte proposée en cours EMILE est émise par Coyle et par Marsh pour qui une situation « naturelle » propice au développement du langage se construit grâce aux formes d'apprentissage différentes de celles utilisées en cours traditionnels. « The natural use of language can boost a learner's motivation towards, and hunger for learning languages » (Coyle et al, 2010, p.12). « It is this naturalness which appears to be one of the major platforms for CLIL's importance and success in relation to both language and other subject learning » (Marsh, 2000, p.5). En effet, bien qu'il s'agisse de l'apprentissage scolaire, l'immersion (même relative) dans le contexte, plus significative puisque plus complexe (Wolff, 2003 ; voir la citation ci-dessus), peut favoriser son envie de renforcer la maîtrise tant du contenu que des compétences linguistiques en tant que moyen pour y parvenir.

Une conclusion sur la plus-value de l'approche EMILE en termes de motivation est donnée par Baetens-Beardsmore (cité dans Marsh, 2012, p.145) :

The development and nurturing of learner motivation is at the heart of all education. If CLIL/EMILE is specifically used to increase motivation then it usually involves low exposure programmes that aim to positively influence learner attitudes and self-confidence. Such programmes are often focused on providing non-threatening and supportive contexts where [...] learners feel comfortable with the classroom objectives. The whole process is relaxed and natural.

Ce qui découle de ces citations est que les plus-values du dispositif, parmi lesquelles se trouve la motivation, semble être liées à un aspect naturel et authentique de l'apprentissage.

Comme il est possible de le constater, la motivation agissant sur l'apprentissage en EMILE se manifeste à trois niveaux : il faut l'avoir pour intégrer les classes européennes, elle sert comme un

moteur perpétuel pendant l'apprentissage (motivation instrumentale intrinsèque) et enfin, elle resurgit en tant que plus-value majeure à l'issu des cours intégrés EMILE. Gajo et Berthoud (2008) en font le constat suivant :

Tous semblent d'accord sur le fait qu'une classe bilingue demande un investissement particulier, à la fois pour les enseignants et pour les élèves. Cette représentation positive que les enseignants ont des classes bilingues peut jouer en faveur des élèves, dans la mesure où elle fonctionne certainement comme une émulation. On relève d'ailleurs la motivation croissante des élèves en filière bilingue, même si une certaine motivation existe dès le départ.

Nous proposons une réflexion suite à notre recherche sur la motivation scolaire (voir aussi dans l'annexe 18 la réflexion sur l'influence des TICE sur la motivation des élèves). Il semble indispensable que l'école puisse disposer de sanctions et de récompenses afin de créer les conditions les plus favorables, les plus propices à l'apprentissage. La sécurité et les droits de chacun doivent être observés et respectés (ici, nous pouvons nous référer au schéma des besoins de Maslow). En outre, selon Bressoux (2006, p. 19), « les performances des élèves étaient meilleures là où les attentes étaient élevées ». D'autres recherches⁸¹ ont montré que la motivation des élèves peut être renforcée par des activités extra-scolaires, telles que les « clubs d'intérêt », les jeux vidéo, les expositions scientifiques, où la présence de l'apprenant n'est pas obligatoire. Au contraire, il fait son choix en fonction de ses domaines d'intérêt. C'est dans cette atmosphère que l'élève peut apprécier le fait de travailler en équipe et ne pas se rebeller contre l'enseignant et/ou les tâches proposées. Il découvre une ambiance de soutien et trouve du plaisir dans ce qu'il fait. Ce type de motivation inspirant un véritable intérêt envers l'acquisition des compétences se révèle essentiel dans le cadre de « l'approche profonde » de l'apprentissage (Fig.8), dans la mesure où elle procure le résultat et l'efficacité dont nous avons besoin dans le contexte de l'EMILE. Cette approche s'oppose à une tendance répandue des élèves à percevoir l'école comme un moyen d'obtention du diplôme en produisant le juste minimum.

Cette partie nous a permis de nous familiariser avec les méthodes et les approches liées à la motivation, des différentes théories de la motivation, l'influence possible des TIC sur la motivation. L'ensemble de l'étude théorique nous permet de cerner la problématique concernant la recherche des moyens pour rendre plus stable la motivation des élèves en cours EMILE et favoriser une action réfléchie des enseignants à l'intérieur des axes relationnels : enseignant – élève – savoir/matière (Fig. 8).

⁸¹ Ex. Cam, M. L., et al. (2013).

CHAPITRE 5 : ERREUR, INTERLANGUE, LOCUTEUR NATIF

Le chapitre cinq se concentre sur d'autres concepts relatifs à notre étude. Pour commencer, la notion d'erreur est définie, le rôle des erreurs dans l'apprentissage et leur statut actuel sont évoqués, leur classification est proposée. La définition, la description, l'interprétation et la compréhension des mécanismes d'action et de développement de l'interlangue constituent le point de focalisation des sections suivantes. Également, nous abordons le sujet des locuteurs natifs avec comme conclusion une réflexion sur le sujet épineux du statut et du rôle de la langue anglaise ainsi que des locuteurs anglophones dans l'enseignement en France.

5.1. Erreurs.

Avant de se mettre en position d'observateur et/ou de correcteur face aux erreurs dans le corpus des productions (tant écrites qu'orales) des apprenants, il est utile de se munir de quelques définitions et de préciser les concepts qui seront manipulés dans cette partie de la thèse. Donner une définition précise est nécessaire, d'un côté, afin de comprendre les enjeux et les objectifs de ce qui est connu sous le nom d' « analyse des erreurs ». D'un autre côté, cela aide à éviter les mésinterprétations et les jugements injustifiés par méconnaissance de ce qu'est une erreur et de ce qu'elle n'est pas.

Nous nous trouvons dans une perspective psycholinguistique en ce qui concerne la définition et la description de « l'erreur ». De ce point de vue le psycholinguiste évite d'apporter des connotations négatives liées à l'erreur et cherche plutôt à expliquer celles-ci par « une méthode d'étude d'un acte langagier particulier », où « l'analyse normative devient l'analyse explicative » (Fijalkow, J. 1998, p.173).

De quoi s'agit-il exactement quand nous entendons ce mot « erreur » (dans un contexte de l'apprentissage de la langue) connu pourtant de chacun depuis les premiers pas à l'école ? Goodman (1965) propose de remplacer le terme « error » par « miscue », l'erreur comme « une mauvaise prise d'indices » (Fijalkow 1998, p.173). Dans la même veine, ès la première page de son œuvre « Errors in language learning and use » Carl James (1998, p.1) caractérise une erreur

comme : « an unsuccessful bit of language » , tandis qu'une analyse des erreurs dans ce contexte devient « the process of determining the incidence, nature, causes and consequences of unsuccessful language » (James, 1998, p.1).

Mais cette définition ne satisfait guère les apprenants de la langue étrangère condamnés à faire des erreurs, pourtant indispensables dans le processus de l'apprentissage, au risque d'être étiquetés comme étant « unsuccessful ». Nous remettons donc de nouveau en question le concept de « succès », cette fois-ci par rapport à l'erreur. La compréhension de ce qu'est l'erreur ne se limite pas à une simple notion de réussite ou d'échec. Encore faut-il comprendre ses antécédents, le comment et le pourquoi.

« Le pourquoi de l'erreur » est ici : l'erreur est un indicateur de progression et doit être considérée en tant que signe positif de développement, car, selon Crystal (1982, p.38), c'est une extension logique des principes acquis précédemment.

L'erreur est un phénomène *observable* (Towell et Hawkins, 1994, p.14) dans l'apprentissage de la seconde langue (L2). L'obstacle en termes d'erreur (à la progression, à la communication et à projection d'une image sociolinguistique du locuteur) se dresse principalement pour trois raisons (James, 1998 ; Towell et Hawkins, 1994) : soit à cause de la maîtrise « figée » de la L2 (« fossilisation » de Selinker, 1972), soit lorsque les apprenants commettent des erreurs en essayant de communiquer en L2, ou encore quand il y a un échec suite à la tentative d'atteindre le niveau de compétence langagière des locuteurs natifs anglophones.

Cette dernière raison du sentiment d'échec des apprenants de L2 est directement liée à la réflexion sur l'influence et la position actuelle politique et sociale de la langue anglaise dans le monde, un phénomène défini comme « linguistic imperialism » (Phillipson, 1992) ou encore comme « native speakerhood/native speaker worship » (James, 1998, p. 48-49). La critique du statut si exceptionnel de la langue anglaise s'applique dans la mesure où « the power advantage derives rather from the superior status of the language, not of the speakers' superior command of it » (James, 1998, p. 48-49). De cette vision moderne découle une envie parfois irrésistible de la part des apprenants de L2 d'imiter et de rassembler aux locuteurs natifs anglophones, une sorte d'idéal, qui semble être parfois inatteignable.

L'analyse des erreurs (AE) s'inscrit dans un paradigme d'étude de L2. James (1998, p.2) soutient que même si l'AE occupe une place centrale au sein des sciences du langage, son champ d'application se trouve dans une linguistique appliquée plutôt que dans son aspect théorique. Parmi ses deux fonctions les plus importantes Corder (1973) définit la *description et la comparaison* des langues. Ces deux rôles sont cruciaux dans la compréhension de l'analyse des erreurs et sont directement liés au fonctionnement global des paradigmes successifs d'apprentissage (Fig.9).

La notion d'erreur est strictement liée à celle de déviation langagière. Cette dernière, d'ailleurs, nécessite un commentaire. Il est à noter que nous n'émettons pas de jugement en disant « déviations », ce terme définit la différence entre ce qui est considéré comme une « norme » (ce qu'un locuteur natif de L2 aurait dit) et la parole de l'élève. D'ailleurs, Lennon (1991, p.182) élargit la définition de l'erreur en proposant un autre point de comparaison : « a linguistic form [...] which, in the same context [...] would in all likelihood not be produced by the learner's native speaker counterparts ».

Ainsi, un point comparable serait un élève locuteur natif de L2, qui aurait le même statut social, une éducation scolaire similaire, les mêmes paramètres comme l'âge, le sexe, etc.

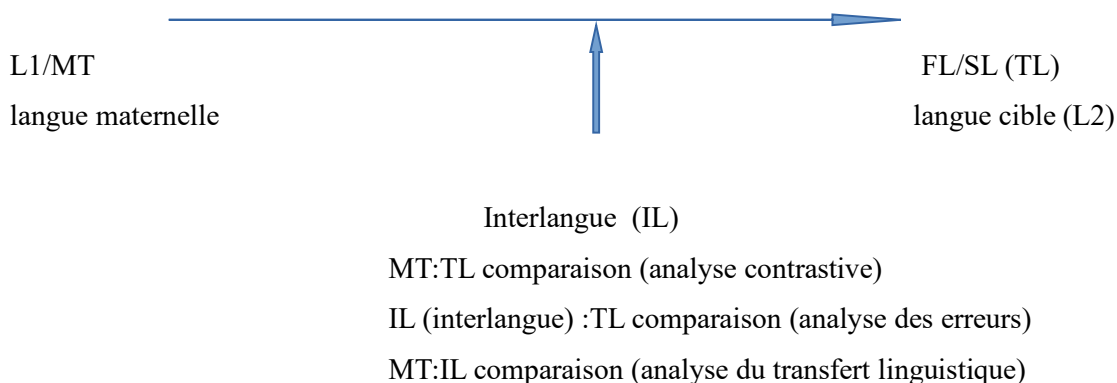


Figure 9: Points de comparaison des paradigmes successifs d'apprentissage⁸² (1998).

⁸² James, 1998, p.3

5.2. Locuteur natif ou native speaker.

Ce point nous ramène à reconsidérer l'expression « native speaker » et à prendre du recul par rapport au statut de la langue anglaise/américaine dans le monde moderne.

Une comparaison des productions des apprenants avec celles des locuteurs natifs doit se baser sur des critères objectifs et non pas sur un concept abstrait, en comparant par exemple les traits spécifiques entre TL et L2⁸³. Ainsi, « a proficient user of the language » (Mukherjee, 2005) devient un point de référence dont les critères sont établis dans des sources telles que le CECRL. Même si le terme « un utilisateur expérimenté » nous rapproche de la réalité des choses, que couvre-t-il précisément ?

Nous nous joignons à Sharwood Smith et Escudero (2001) dans la nécessité de délimiter le cadre dans lequel se positionne le terme de *native speaker*. Dessiner ses contours paraît indispensable pour au moins deux raisons :

- la rigueur scientifique, qui nécessite de préciser un terme plus ou moins abstrait ;
- le besoin de voir clairement l'objet de comparaison auquel nous allons confronter les productions des élèves du corpus EMILE.

Les auteurs affirment⁸⁴ que le terme de *native speaker* est renfermé dans l'ensemble des traits essentiels (prototypiques) et non-essentiels (périphériques) qui le définissent. Les premiers sont ceux acceptés par l'ensemble de la communauté scientifique⁸⁵ tandis que les traits secondaires affinent la définition de ce terme ambigu.

Mukherjee apporte, lui aussi, sa contribution dans la compréhension de la notion abstraite d'un locuteur natif anglophone. Le statut de ce dernier en effet n'est pas acquis à sa naissance mais par la connaissance des routines linguistiques et la capacité de s'adapter aux situations de communication.

⁸³ TL = la langue cible telle qu'elle est utilisée par les "natifs" et L2 = la langue cible telle qu'elle est produite par les apprenants

⁸⁴ La première tentative de définir le locuteur "natif" en termes de prototype est proposée par Carroll J.B. dans le livre de Paikeday, T. M.(1985).

⁸⁵ basés sur la théorie des prototypes de Rosch (1973).

The Standard may, of course, be one of the many dialects that a stylistically multilingual native speaker has at his or her disposal. But nativeness is not a result of knowing and using the Standard alone, but at least to the same extent the result of the ability to adapt oneself stylistically to different communication situations and to follow linguistic routine (Mukherjee, 2005, p.12).

Mukherjee établit des traits caractéristiques qui revêtent l'essence d'un locuteur (2005, p.14-15) :

- l'acceptabilité,
- l'idiomaticité,
- l'aspect lexico-grammatical,
- l'aspect-socio-culturel.

Dans son article “*Is the native speaker dead ?*” Davies (2013, p.20-21) soutient qu'un locuteur natif se distingue d'un non natif par six paramètres :

1. The native speaker acquires the L1 of which s/he is a native speaker in childhood.
2. The native speaker has intuitions (in terms of acceptability and productiveness) about his/her idiolectal syntax.
3. The native speaker has intuitions about those features of the Standard Language grammar which are distinct from his/her idiolectal syntax.
4. The native speaker has a unique capacity to produce fluent spontaneous discourse, which exhibits pauses mainly at clause boundaries (the “one clause at a time” facility) and which is facilitated by a huge memory stock of complete lexical items (Pawley and Syder, 1983⁸⁶). In both production and comprehension, the native speaker exhibits a wide range of communicative competence.
5. The native speaker has a unique capacity to write creatively (and this includes, of course, literature at all levels from jokes to epics, metaphor to novels).
6. The native speaker has a unique capacity to interpret and translate into the L1 of which s/he is a native speaker. Disagreements about an individual's capacity are likely to stem from a dispute about the Standard or (standard) Language.

L'ensemble de ces traits, bien que légitime, ne nous semble pas sans faille. Si la première caractéristique est due plus au moins à un hasard (comme l'auteur le confirme), donc à une circonstance que le locuteur natif n'a pas choisie en tant qu'enfant, d'autres caractéristiques sont atteignables pour un locuteur non-natif qui acquiert l'anglais à l'âge adulte.

Le portrait du *native speaker* pourrait-il être dessiné au moyen d'un corpus? C'est possible si ce dernier est composé des discours de natifs anglophones. Cependant, selon quels critères choisir ces locuteurs ? A quel moment est-il possible de dire que les locuteurs choisis sont représentatifs du corpus ? A travers de multiples exemples de dialectes, de l'usage lexico-grammatical et de

⁸⁶ https://lextutor.ca/rt/pawley_syder_83.pdf consulté le 26/07/2022

l'ancrage culturel des *native English speakers* l'apprenant pourrait construire lui-même *de facto* une vision assez complète des normes propres à l'utilisation de tel ou tel aspect de la langue. L'abstraction devient concret et vice versa.

The abstracted corpus norm is an abstraction based on the performance of many individuals in various communication situations. It thus provides a corpus-based operationalisation of what we may wish to call the native speaker norm. Of particular importance is the fact that such an abstracted corpus norm makes it possible for the first time to put an idealised and supra-individual concept of an abstract native speaker on empirical footing. In allowing for the identification of abstracted corpus norms, corpus-linguistic resources thus provide a very useful approximation to the native speaker norm. (Mukherjee 2005, p.14f.)

Davies (2013), souligne la suprématie de la langue anglaise dont l'aspect écrit deviendrait une norme et un étalon de standard (*Standard English*) dans le monde contemporain. L'auteur se fait l'écho des réflexions de Kachru, B. (1985) qui a défini le terme « inner circle ». James (1998) dans la même veine affirme que l'anglais s'est répandu après la seconde guerre mondiale suite à la domination politique et économique des pays faisant partie d'un « cercle intérieur » (comme les États-Unis, la Grande Bretagne, l'Australie) dont les ressortissants ont majoritairement l'anglais comme langue maternelle.

Ainsi nous pouvons en conclure que des qualités de langage sont jugées en les projetant sur leurs porteurs. Un locuteur anglophone se voit souvent attribuer des caractéristiques du langage abstrait, il est idéalisé et imité par les apprenants puisqu'il est représentatif de la langue cible qu'on souhaite apprendre.

Chomsky (1985) prône l'universalité et l'omniprésence de la grammaire langagière : « the question of what are the “languages” or “dialects” attained and what is the difference between “native” and “non-native” is just pointless ».

Ferguson (1983, p. vii) attire attention sur l'importance de l'étude des langues qui ne sont pas « mother tongue » des locuteurs mais qui cependant constituent des outils de communication dans le monde entier :

Much of the world's verbal communication takes place by means of languages which are not the users' mother tongue, but their second, third or nth language, acquired one way or another and used when appropriate. This kind of language use merits the attention of linguists as much as do the more traditional objects of their research.

C'est précisément ce « second, third or nth language », langue non maternelle en évolution qui devient le point de focalisation des recherches scientifiques. C'est ainsi que Selinker (1972) émet pour la première fois l'hypothèse sur l'interlangue. « The term interlanguage was coined by Selinker in the belief that the language learner's language was a sort of hybrid between his L1 and the target language » (Corder, 1981, p.2).

5.3. Interlangue des élèves.

Les données provenant des corpus des productions des apprenants suscitent l'intérêt des chercheurs dans le domaine de l'acquisition de la seconde langue depuis déjà deux décennies (Granger et al., 2015). Ces données sont susceptibles de renseigner sur les caractéristiques du langage des apprenants par le biais de l'analyse de leur interlangue (Selinker, 1972).

Comme annoncé dans les objectifs de notre projet, dans les chapitres qui suivent nous allons explorer l'interlangue des élèves. Les facteurs qui déterminent l'intégration des connaissances pendant les phases des cours allant de la réception à l'expression sont étudiées, ainsi que les relations entre ces facteurs influant sur la façon dont les élèves s'approprient la L2. L'étude à visée didactique et pédagogique qui y est liée, nécessite la manipulation d'un certain nombre de termes didactiques relatifs à ce domaine. L'éclaircissement de ces concepts théoriques s'impose donc.

L'input – les données linguistiques entrantes : écrite ou orale (dispensée par un professeur, un élève, un locuteur natif,) ; *l'intake* – les données linguistiques acquises par l'élève ; *l'output* – la production de l'élève par suite des étapes de *l'input* et de *l'intake*. « Output is a realization of productive language skills » (Blom, J.P., et Gumperz, J.J., 1972; Marsh, 2012, p.152).

Qu'est-ce que *l'interlangue* ? Comme son nom le suggère, elle est composée de « inter » et de « langue », donc nous avons affaire à un élément qui se situe entre deux ou plusieurs langues Quivy et Garnier-Tardieu (2002, p.188) définissent l'interlangue ainsi :

Langue intermédiaire que l'apprenant constitue à partir de tous les matériaux à sa disposition – verbaux ou non verbaux – issus de la langue de départ ou de la langue-cible. Il les intègre dans un système provisoire d'hypothèses sujettes à révision, système qui lui est personnel et manifeste l'état ponctuel de sa connaissance du monde.

Les auteures précisent que l'état de la langue en acquisition n'est pas immuable ni définitif, loin s'en faut - à chaque instant l'apprenant doit faire preuve d'adaptation, modifier et parfois même franchir ou abandonner les règles pour reconstruire et créer des éléments nouveaux, afin de faire évoluer son interlangue.

Mitchell et Myles (1998, p. 10-11) définissent trois caractéristiques principales de l'interlangue :

- la systématique : les erreurs et les fautes sont répétitives et ont un schéma /motif régulier ;
- la créativité : l'acquisition n'est pas linéaire, les apprenants appliquent les règles acquises en inventant de nouveaux schémas d'utilisation parfois déviants de TL ;
- la variabilité :

Learner language systems are presumably – indeed, hopefully – unstable and in course of change. [...] Most obviously, learners' utterances seem to vary from moment to moment, in the types of « errors » which are made, and learners seem liable to switch between a range of correct and incorrect forms over lengthy periods of time. (1998, p. 10-11)

Il existe aussi une notion de la « langue virtuelle » (Widdowson, 1997b, p.140) liée à la notion d'interlangue, puisqu'une langue est un moyen de médiation, un outil de transfert d'un message. « The term virtual language has been used to describe a form of interlanguage – basically it is what is produced by a person who attempts to communicate but who does so with limited resources, or according to the influence of some special localized conditions » (Marsh, 2012, p.159).

Conclusion de la partie théorique.

Le but de la partie théorique (chapitres 1-5) était, rappelons-le, de montrer comment au travers d'un parcours historique et théorique de différents courants didactiques et méthodologiques un nouvel enseignement intégré a vu le jour. En tant que nouveau dispositif il implique nécessairement la révision, l'adaptation et (pourquoi pas ?) la transformation des (inter)relations traditionnelles et conventionnelles qui le sous-tendent, ainsi que des outils appliqués.

De nombreuses plus-values issues de ce type d'enseignement ont été évoquées. Pour n'en citer que quelques-unes : la motivation, l'efficacité, la performance supérieure en comparaison avec l'apprentissage classique des langues, l'inclusion sociale, etc. Comme Wolff le précise (cité dans

Marsh, 2012, p.145) : « [...] the introduction of CLIL/EMILE, which is itself a set of methodologies, can act as a catalyst for change [in diversification of [...] classroom practice]. In other words, its delivery can encourage careful analysis of existing methods and appropriate adaptation ».

Suite à cette exploration théorique sur l'évolution du dispositif immersif il n'est pas illogique de se poser des questions concernant l'avenir du dispositif, mais aussi l'avenir des enseignants : quel sort leur sera réservé dans un monde axé sur l'ouverture, en Europe et au-delà ? Quelles formations proposer, à qui, sous quelles modalités ? Quels outils (intellectuels, méthodologiques, matériels) développer afin de préparer les enseignants au travail quotidien dans les SELO ? Quelles sont les perspectives des sections bilingues en France et en Europe ? Quelles sont les plus-values apportées par ce type d'enseignement ? Jusqu'où ce dispositif est appelé à s'étendre, en d'autres mots, tous les élèves peuvent-ils accéder à ces sections linguistiques au caractère élitiste ?

Ce sont les questions qui s'inscrivent dans une problématique posée par l'Union Européenne dans le rapport « Les chiffres clés de l'enseignement de l'école en Europe en 2017 »⁸⁷ et dont les réponses sont apportées en partie dans le travail ici présent. Ainsi, quelques éclaircissements autour de ces interrogations vont émerger au fur et à mesure des explorations autour du concept EMILE, bien qu'il reste évident que des solutions « clés en main » ne sauront pas être prescrites pour tous les acteurs éducatifs.

Ce chapitre étant terminé, nous sommes prêts à aborder la partie méthodologique qui explicitera les courants des approches existantes dans le domaine de l'enseignement parmi lesquels nous ferons le choix de la méthodologie et des outils pertinents à notre projet actuel. L'étude théorique et méthodologique, tout en nourrissant nos connaissances de base sur le sujet du dispositif EMILE va participer ensuite à informer nos actions et nos réflexions lors de l'étape pratique du présent travail.

⁸⁷ <https://ec.europa.eu/> consulté le 09/01/2021

CHAPITRE 6 :

MÉTHODOLOGIE DE RECHERCHE - ÉTUDE DE CAS, OUTILS DE RÉCOLTE ET DE TRAITEMENT DES DONNEES

Le contexte théorique et historique élaboré dans les chapitres précédents sert d'ancrage théorique de notre travail et nourrit nos connaissances concernant le domaine de l'apprentissage et de l'enseignement. Nous nous sommes intéressés aux étapes évolutives des approches méthodologiques d'apprentissage, à l'état actuel de l'EMILE, à la formation des professeurs et à la motivation des élèves, sans oublier la question des compétences nécessaires pour enseigner et pour apprendre. Le terrain de recherche – les écoles secondaires françaises et savoyardes proposant le dispositif – a été également présenté. L'enjeu principal de cette exploration est de décrire comment le concept intégré EMILE a pris sa forme d'aujourd'hui, de comprendre pourquoi il se détache sur le fond d'autres approches méthodologiques et enfin d'explorer quels principes historiques et théoriques sous-tendent et conditionnent l'apparition de ce dispositif dans l'offre scolaire des écoles secondaires en France.

Une fois le contexte historique posé et le cadre théorique construit, nous sommes prêts à aborder la partie méthodologique de notre recherche⁸⁸. En premier lieu nous présentons les raisons pour lesquelles l'étude de cas a été retenue comme méthodologie de notre projet de recherche. En second lieu nous décrivons le contexte d'un lycée général et technologique chambérien où nous avons exercé. En troisième lieu nous exposons la conception de nos propres outils de récolte des données. Nous mentionnons également quelques difficultés auxquelles nous avons dû faire face lors de la mise en place du projet. Le chapitre méthodologique se termine par la présentation des outils de traitement et d'analyse des données, notamment les logiciels permettant d'explorer les phénomènes relatifs à notre sujet d'étude : l'interlangue des élèves en cours intégré EMILE.

⁸⁸ Pour limiter le nombre de pages du présent travail nous avons fait le choix de mettre dans l'annexe 20 la partie théorique de la méthodologie de recherche. Les aspects qui y sont décrits sont : la présentation des méthodologies de recherche, les aspects théoriques de la méthodologie de l'étude de cas et ses caractéristiques principales, le protocole à respecter propre à la méthodologie choisie. Les aspects déontologiques et les précautions à prendre lors de la récolte des données y sont également exposés.

6.1. Choix de la méthodologie de recherche et positionnement épistémologique.

La méthodologie de l'enseignement n'est pas utile pour notre recherche si nous ne savons pas comment observer les cours ni quels moyens d'employer. De même, quelle méthodologie privilégier parmi le choix très varié des méthodologies de recherche existantes ? Il est évident que la méthodologie de l'enseignement observée doit dialoguer avec celles d'observation et de recueil des données.

Dans notre travail nous utilisons une stratégie de recherche qui traverse l'ensemble des méthodologies de recherche : une étude de cas. Selon Yin (1989, p.25), il s'agit « d'une recherche empirique qui étudie un phénomène contemporain dans un contexte réel, lorsque les frontières entre le phénomène et le contexte n'apparaissent pas clairement, et dans laquelle on mobilise des sources empiriques multiples ».

Le choix de cette stratégie est motivé par l'objet à étudier (Stake, 1994), en l'occurrence, le fonctionnement de la langue dans le contexte des disciplines intégrées EMILE. Cette méthodologie de recherche est d'autant plus pertinente dans notre situation « lorsque se pose une question du type *comment* ou *pourquoi* à propos un ensemble contemporain d'événements, sur lesquels le chercheur a peu ou pas de contrôle » (Stake, 1994, p.20).

L'annexe 19 met en évidence le croisement de différents types de recherche avec les objectifs de notre travail tout en confirmant leur lien direct avec la méthodologie retenue, qui est l'étude de cas. Cependant, même si l'étude de cas du dispositif EMILE se montre très flexible et susceptible d'être adapté aux contextes divers, le protocole lié à l'étude de cas doit être respecté rigoureusement. Ceci est un prérequis nécessaire afin que la méthodologie de l'approche choisie reste pertinente et justifiée dans le cadre du travail actuel.

La recherche que nous menons s'inscrit dans le concept de la recherche-observation sans intervention que plusieurs auteurs associent à une pratique sociale contextualisée (Burns, 1995 ; Narcy-Combes, 2001).

Par ailleurs, notre travail axé sur l'étude de cas revêt les caractéristiques d'une recherche complémentaire puisqu'il contient des éléments multiples convergents : observation,

compréhension, explication. Le schéma (Fig. 10) élaboré par J.-P. Narcy-Combes (2002) illustre bien ce principe.

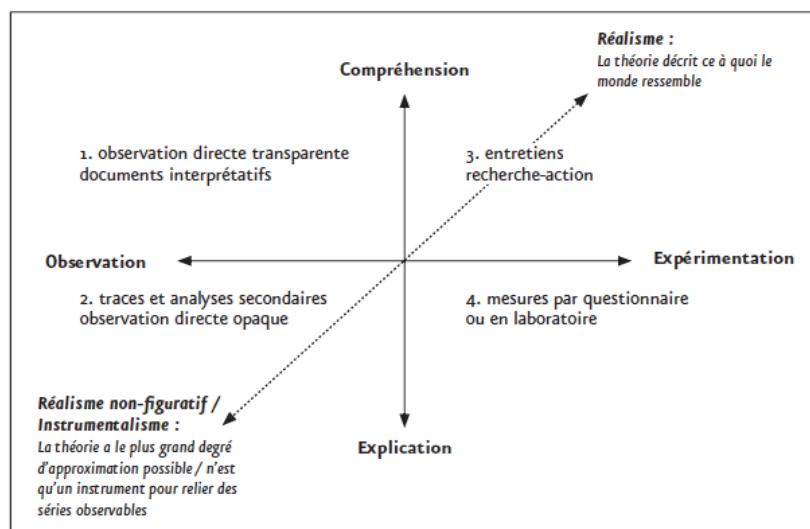


Figure 10: Approches et horizons de la méthode en sciences humaines (2002)⁸⁹.

Tout d'abord, la recherche est compréhensive dans la mesure où le travail s'appuie sur des données afin de « comprendre les phénomènes sociaux. Il s'agit, non de vérifier si les individus fonctionnent d'une façon qui correspond à des descriptions théoriques préalables, mais de comprendre ce qui les fait agir, et comment ils le font » (Narcy-Combes, 2005, p.67). Tout comme le schéma l'indique, nous essayerons de comprendre, entre autres, le fonctionnement de la langue, par l'observation directe des cours EMILE et grâce à une démarche interprétative de plusieurs types de documents (supports utilisés par les professeurs, les brouillons/notes des élèves, documents liés à l'évaluation, etc.) qui figurent dans les séances observées. Ainsi, notre recherche s'inscrit également dans l'axe de réalisme non-figuratif (instrumentalisme), où il s'agit de lier des éléments observés dans une démarche pratique, ainsi que d'expliquer la nature de leur interaction.

La compréhension de notre objet d'étude passe par l'explicitation des phénomènes décrits et observés, ensuite interprétés dans un contexte donné. Il n'en demeure pas moins qu'une part de subjectivité s'emmêle dans notre vision du sujet, notamment à cause des positionnements culturels et cognitifs sous-jacents (notre passé, l'état émotif du moment, le contexte social) car l'individu ne peut apercevoir que ce qu'il est conditionné à percevoir (Narcy-Combes, 2002). Par conséquent,

⁸⁹ Narcy-Combes, J.-P. (2002)

un autre chercheur ayant une perception cognitive différente de la nôtre peut aboutir à d'autres constats ou à d'autres degrés d'interprétation et de compréhension du même sujet.

Pour terminer cette section, nous précisons que notre travail de recherche traite autant le contenu que les processus qui constituent les cours EMILE. En effet, ce sont les questions de départ qui nous amènent à faire le choix d'une approche mixte, car les deux types de recherche correspondent à notre démarche méthodologique. Pour traiter le contenu des cours intégrés nous nous concentrons sur *ce qui se passe* en classe, donc, sur les composants des cours (les élèves, les professeurs, leurs interactions, l'interlangue, etc). Ainsi, nous nous posons les questions : De quoi le cours EMILE est-il composé ? Qu'est-ce qui se passe en classe de section européenne ?

Afin de répondre à la seconde problématique dominante de notre recherche – Quelle est l'évolution de l'objet de notre étude dans le temps ? – nous nous engageons dans l'exploration des processus qui sous-tendent les cours EMILE explorés. Il s'agit notamment d'observer et d'analyser l'interlangue des élèves en classe de Terminale dans son aspect dynamique. Nous verrons, entre autres, si les erreurs de langue diminuent au cours de l'année scolaire⁹⁰.

Notre positionnement épistémologique étant explicité, l'étape suivante sera la description des éléments fondamentaux de l'étude de cas selon le protocole scientifique de cette méthodologie de recherche.

6.2. Protocole de l'étude de cas et contexte de recherche.

6.2.1. La construction de l'objet de recherche.

La construction de l'objet d'étude s'effectue au début d'un projet de recherche et doit nécessairement prendre appui sur l'étude des théories et d'un contexte antérieur. C'est une étape importante de préparation à la récolte des données, et un prérequis qui définit en quelque sorte la réussite de celle-ci. En effet, en se basant sur un contexte historique et théorique établi au préalable

⁹⁰ Les réponses aux questions posées, rappelons-le, permettront de dégager une vue d'ensemble sur les pratiques d'enseignement des professeurs et de l'apprentissage des élèves afin de confirmer ou non les hypothèses principales : la langue est d'autant la cible d'apprentissage qu'un outil d'accès aux connaissances de DNL ; les cours EMILE confèrent plus de réalité (authenticité) à l'apprentissage.

nous observerons les pratiques pédagogiques du côté des enseignants et le processus d'apprentissage du côté des élèves afin de mieux circonscrire notre objet d'étude. De ce fait, notre étude de cas adopte les caractéristiques à la fois de l'approche ascendante et descendante que J.-P. Narcy-Combes (2002) démontre dans le schéma « Construction de l'objet de recherche » proposé ici (Fig. 11). Notamment, l'auteur souligne⁹¹ :

Initialement, pour chacun de nous, l'apparence de l'objet sensible (qui est ici une interaction d'objets) est le résultat de notre regard conditionné et des constructions auxquelles nos représentations initiales nous conduisent. Le travail ascendant va consister à le déconstruire en éléments stables et pertinents que l'on pourra confronter aux multiples théories des diverses sciences en amont. Ce travail ne saurait se faire de façon totalement naïve, puisque nous avons eu accès à une ou plusieurs de ces théories, il est donc plus ou moins descendant, en parallèle. Le chercheur devra mesurer les biais qui en découlent.

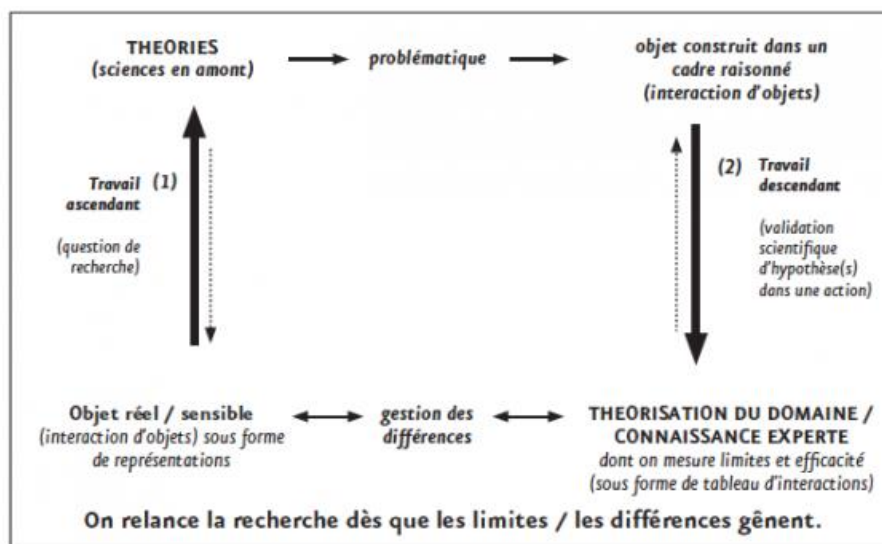


Figure 11: Construction de l'objet de recherche (2002) ⁹²

Ainsi, dans la construction de l'objet de recherche nous adoptons une double approche :

- ascendante parce que notre recherche est guidée par les connaissances théoriques à partir desquelles les questions sont posées et qui convergent vers une hypothèse, une problématique à résoudre, cette dernière définissant l'objet construit dans un cadre raisonné;
- descendante parce que nous sommes amenés à infirmer ou confirmer les hypothèses émises en amont par le biais des analyses et de validation ancrées dans une action sur le terrain.

⁹¹ Narcy-Combes (2002, s.p.) <https://journals.openedition.org/asp/1678?lang=en> consulté le 16/02/2022

⁹² Narcy-Combes, 2002, s.p.

A la fin du projet actuel nous proposerons une discussion à propos des différentes facettes du concept EMILE et dresserons un bilan des résultats propres à notre étude de cas, qui servira de *vade-mecum* pour d'autres chercheurs et/ou praticiens du métier. Cependant nous ne viserons pas la généralisation ni des résultats ni des conclusions, et ne proposerons pas de nouvelle théorie ou de réaménagement, car cela n'est pas le but du présent travail, ce qui d'ailleurs différencie l'étude de cas de la méthodologie de recherche « Théorie ancrée » (voir l'annexe 19).

Cependant, l'objet de recherche, une fois construit, ne reste pas immuable tout comme notre perception du sujet qui évolue. Plusieurs facteurs peuvent en être la cause ; pour n'en citer que quelques-uns :

- Le faible contrôle des variables : nous ne maîtrisons pas ce qui se passe en cours EMILE ni les modalités de sa mise en place, ni le contexte imposé.
- Une prise de recul épistémologique vis-à-vis des évolutions des recherches sur la connaissance humaine se traduit par la nécessité de maîtriser les limites et les besoins du contexte de recherche. Par exemple, la parution de nouvelles publications au sujet de l'EMILE au cours de notre recherche est susceptible de modifier notre représentation de l'enseignement intégré, ce qui influe sur nos choix des outils et conditionne une nouvelle interprétation des données à la lumière de ces connaissances. Il faut donc veiller à ce que ces nouvelles données et ces informations ne présentent pas d'obstacles à une vision claire des objectifs posés au vu des besoins et des limites qui sont les nôtres.
- La « double herméneutique des sciences humaines » (J.-P. Narcy-Combes, 2002) implique la modification du comportement des sujets dès lors qu'ils comprennent comment ils fonctionnent. Les élèves observés en cours EMILE risquent d'altérer leur conduite (réactions, modalités d'interaction, maîtrise de la parole, choix de vocabulaire) après avoir été confrontés aux questionnaires les interrogeant sur leur représentation des disciplines, des professeurs, de l'ambiance en classe, des projets d'avenir, etc. En effet, ces questions sont susceptibles de sensibiliser les jeunes vis-à-vis du statut social ou du contexte scolaire, d'où une posture modifiée possible face à certains aspects des cours EMILE et de leur vie en général.

Ainsi, la prudence s'impose avec une prise de conscience et un recul permanent sur notre positionnement épistémologique, qui devrait s'inscrire régulièrement dans une démarche réflexive afin de limiter les difficultés éventuelles qui émergent de l'évolution de l'objet de recherche comme de notre perception de celui-ci.

6.2.2. Recherche des acteurs (établissement et professeurs) pour l'étude de cas.

Comment trouver les participants pour une étude de cas ? Dans l'optique de trouver les professeurs et la classe en tant qu'échantillon d'observation nous avons envisagé deux options. La première option consistait à contacter chaque établissement secondaire du bassin chambérien ayant un dispositif EMILE (ou les sections européennes à l'époque) dans leur offre scolaire. La seconde option faisait jouer la carte des contacts personnels, et c'est cette option qui a finalement donné des résultats assez rapidement avant même que notre demande ne soit concrétisée auprès des établissements secondaires de Chambéry. En effet, à partir de notre expérience professionnelle en tant qu'agente contractuelle de l'Éducation Nationale en Savoie nous avons construit peu à peu un réseau de contacts dont un s'est révélé extrêmement utile en vue de nos objectifs. Grâce à ces recommandations nous avons pu contacter le professeur d'anglais, enseignante de section européenne dans un lycée général et technologique de Chambéry. Très volontaire et dynamique, cette professeure de LV nous a ouvert les portes de sa classe. Après avoir obtenu l'accord du proviseur de l'établissement la préparation active du projet a débuté.

6.2.3. Préparation du projet.

Du côté administratif il était nécessaire d'obtenir l'accord préalable des parents d'élèves concernant, notamment : la participation des élèves dans le projet ; la possibilité pour les élèves d'être interrogés à l'écrit, d'être filmés ; le traitement des données personnelles (tels que les résultats des épreuves) dans le cadre de la recherche.

Le document en vue d'obtenir de l'autorisation de la part des parents d'élèves (l'annexe 21) a été distribué à chaque élève de la classe observée durant le mois de septembre 2018, l'accord nécessaire a été obtenu. Le tableau 8 résume les étapes de la recherche actuelle et leur répartition dans le temps.

ÉTAPE	Période/date	Détails
Phase théorique et méthodologique	septembre 2018 septembre 2018 sep 2018 – jan 2019 juillet-septembre 2018 septembre 2018 septembre 2018	- élaboration du projet de recherche ; - choix de la méthodologie de recherche ; - étude de la littérature (théorique et méthodologique) au sujet d'ÉMILE ; - recherche de l'établissement ; - accord du proviseur/des professeurs ; - demande d'une autorisation parentale d'enregistrement de l'image/de la voix des élèves.
Préparation et mise en place du projet	13 sep 2018 septembre 2018 oct – nov 2018 sep 2018 - déc 2018	- premier contact avec les enseignants sur place ; - établissement des dates/séances d'observation ; - conception des outils de récolte des données : questionnaires ; interviews ; - choix des outils de traitement et d'analyse des données.
Phase pratique : recueil des données, observation proprement dite	septembre 2018 – mai 2019 décembre 2018 mars 2019 mars et mai 2019	- observation des cours (cf. détails des séances observées ci-dessous) ; - réalisations des interviews : avec professeur de DNL ; avec professeur de LV ; - administration des questionnaires ; - récolte des productions écrites ; - évaluations.
Validation de la méthodologie de recherche	jan 2019 – nov 2019	- validation interne, externe, du construit.
Phase de traitement et d'analyse des données obtenues	jan 2019 – nov 2019 jan 2019 - sep 2020	- traitement des données (transcription des matériaux, constitution du corpus de linguistique) ; - analyses des données obtenues (corpus, documents, interviews, questionnaires, enregistrements).
Phase de présentation, de validation, d'interprétation et de discussion des résultats	jan 2021 – juin 2021 2021	- présentation des résultats des analyses (des documents, des corpus, des interviews, des questionnaires) ; - validation des résultats ; - évaluation de l'efficacité du dispositif EMILE ; - discussion des thèmes saillants du projet.
Phase de conclusion. Finalisation du travail de recherche	jan 2021 – juin 2021	- présentation du bilan du travail et réponses aux questions/problématique de la recherche ; - validation des hypothèses émises en amont ; - perspectives et limites du projet.
Rédaction du rapport (thèse)	sep 2020 - juin 2022	Rédaction de différentes parties (chapitres) du projet
Mise en forme et relecture	sep 2022 – mai 2023	

Tableau 8: Chronologie de l'évolution du projet (2023).

6.2.4. Contexte de recherche.

6.2.4.1. Mise en place de l'enseignement EMILE.

L'observation et l'enregistrement de plusieurs cours EMILE ont été effectués durant l'année scolaire en section européenne (l'histoire-géographie enseignée en anglais) d'un lycée général et technologique de Chambéry.

Dans cette partie nous nous intéressons au contexte spécifique de l'établissement secondaire où l'observation des cours a été effectuée. Parmi les sujets qui suscitent notre intérêt sont la création de la section européenne, les intervenants, les conditions administratives et matérielles qui sous-tendent la mise en place du dispositif au niveau local.

1) La création de la section européenne. La section européenne est introduite dans l'établissement chambérien depuis 2015 (4 ans au moment des entretiens). Ce dispositif a vu le jour dans ce lycée grâce à l'initiative des enseignants en anglais et en espagnol qui ont dû se battre très fort pour la voir apparaître. « Elle ne nous a pas été donnée comme un cadeau », avoue la professeure de LV qui a participé au montage de section européenne. Entre 2015 et 2018 deux promotions de la classe européenne (2nde, 1ère, Tle : 2015-17 et 2016-18) avaient fini leur parcours, la troisième promotion (2017-2019) est en cours de scolarité.

2) Conditions matérielles. Chaque professeure dispose de sa salle de classe. La salle de LV est moins spacieuse que celle de DNL, mais les deux sont équipées de façon presque identique : les professeures disposent d'un ordinateur, d'un tableau blanc classique (non-interactif), d'un projecteur. Outre ces outils, dans la salle du professeur de LV se trouve un téléviseur et un magnétoscope. En dehors des salles respectives, les enseignantes ont accès au photocopieur et à l'imprimante de l'établissement. Quant aux élèves, ils n'ont pas d'équipement spécifique, la disposition des bureaux en classe est traditionnelle. Les deux professeures ont accès à la plateforme ENT (espace numérique du travail). Le logiciel « Pronote » est utilisé pour saisir les notes, renseigner les cahiers de texte et également utilisé à des fins de communication avec les élèves et leurs parents.

6.2.4.2. Intervenants dans l'étude de cas et position de chaque intervenant.

Échantillon observé : 19 élèves de la classe de Terminale de la section européenne⁹³. Tous les élèves ont intégré la section européenne du lycée deux ans auparavant en classe de seconde. 13 élèves (soit 75%) n'avaient aucune expérience des cours EMILE durant leur cursus scolaire avant d'intégrer le lycée (voir les analyses des questionnaires dans le chapitre neuf).

Professeures. Depuis sa création en 2015 la section européenne du lycée est encadrée par deux enseignantes : une d'anglais et une autre - d'histoire-géographie. La particularité de la section européenne observée consiste en l'enseignement de DNL (l'histoire-géographie) par les deux professeures dans leurs cours respectifs, car l'enseignante de la langue est doublement formée : en histoire et en anglais (voir le tableau 9). La professeure de LV ayant 20 ans d'expérience au lycée accueille et guide sa collègue de DNL. Par ailleurs, outre la DNL histoire en Terminale (cours observés), la professeure de LV intervient en interdisciplinarité en physique-chimie en classe de 1-ère.

Il est important de mentionner le parcours de la professeure de DNL. Avant d'intégrer la section européenne du lycée X en septembre 2018, elle avait déjà effectué une demande pour enseigner la DNL en 2016. Cependant, un autre professeur de DNL avait été choisi par l'inspectrice qui valide le choix des candidatures. La collaboration entre les professeurs de LV et DNL n'ayant pas été satisfaisante, un appel a été fait pour remplacer le professeur de DNL l'année suivante. C'est ainsi que Mme Y, professeure d'histoire-géographie, a finalement intégré la section européenne du lycée en septembre 2018. Par ailleurs, elle partage son temps de travail entre deux établissements secondaires (le lycée X et un collège de Chambéry).

⁹³ 2 élèves ont abandonné la section européenne en cours d'année.

Titre	Professeure de LV	Professeure de DNL
Age	44 ans	49 ans
Diplômes et parcours professionnel	Agrégation d'anglais (1998) ; Double cursus histoire-anglais : - Licence en histoire, Université de la Sorbonne (1995) - DEA, Université de la Sorbonne (1995) ; Classes préparatoires littéraires; BAC scientifique.	Formation FLE (2017) ; DEA Master (1989) ; Certification supplémentaire en anglais.
Expérience: Nombre d'années d'enseignement de la discipline dans le secondaire	20 ans au lycée X* de Chambéry	18 ans dans secondaire (plusieurs collèges et lycées en France).
Nombre d'années dans la section européenne	4 ans au lycée X de Chambéry, classes de Tle 2017 et 2018	7 ans dans un lycée au sud de la France en 1999-2001 et en 2003-2006 (classes de Seconde, Première, Terminale); 8 ans dans un collège à Chambéry ;
Projets culturels	Projet de l'établissement : voyages aux États-Unis (New York) avec les élèves Tle EMILE en 2017 et 2018	Projet ERASMUS en 1999 : visite de l'Irlande autour du thème « Les femmes en Europe » ; projets européens avec les élèves: visites du Parlement Européen à Strasbourg, rencontre avec les eurodéputés à Bruxelles.

Tableau 9: Portrait socio-professionnel des professeures de LV et de DNL (2021).

6.2.4.3. Organisation du travail et scénario pédagogique.

Modalités de l'enseignement. L'enseignement de l'histoire-géographie en anglais est assuré en demi-groupes et en classe entière. Chaque élève bénéficie de 3 heures de cours EMILE par semaine (deux fois en classe entière et une fois en demi-groupe), tandis que chaque professeure dispense 2 heures par semaine (une fois avec la classe entière et une fois avec un des deux demi-groupes, voir le tableau 10). Cependant il ne s'agit pas de co-interventions mais d'interventions alternées sur les mêmes sujets ou des sujets enchaînés. Les annexes 46 et 47 contiennent une fiche du déroulé des séquences (1 trimestre) + plan de travail avec des grands thèmes ; tous les supports utilisés par les professeures sont consultables dans le dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du Volume 3.

<i>Semaine 1</i>			
mardi	10h10-11h05	LV	Classe entière
jeudi	10h10-11h05	LV DNL	Demi-groupe 1 Demi-groupe 2
jeudi	11h10 -12h05	DNL	Classe entière
<i>Semaine 2</i> – les modalités d’enseignement sont les mêmes sauf jeudi en première heure (10h10-11h05) où deux demi-groupes sont alternés (professeure de LV prend en charge un demi-groupe 2 et sa collègue de DNL a cours avec un demi-groupe 1).			

Tableau 10: Modalités de l’enseignement des cours EMILE en section européenne (2021).

Scénario pédagogique. Dans l’élaboration des scénarios pédagogiques les professeures EMILE s’appuient sur le programme national dont le contenu culturel, organisé autour de 3 thèmes majeurs, est préconisé par l’Académie de Grenoble (voir l’annexe 8). Les sujets abordés doivent s’articuler autour de quatre entrées culturelles obligatoires développées par la MEN⁹⁴. Le projet pédagogique de l’année scolaire 2018-2019 s’articule non seulement d’un point de vue historique chronologique (depuis 1945 jusqu’à nos jours) mais aussi géographique, notamment, autour de deux grands espaces anglophones : le Royaume-Uni au premier trimestre, les États-Unis au troisième, et le sujet de la mondialisation est traité entre ces deux thèmes. A l’intérieur de chaque période les séquences se déroulent dans l’ordre chronologique : de 1945 jusqu’aux années 2018.

Le projet annuel se décline en plusieurs séquences, chacune comportant 3 à 6 séances, présentées par des supports variés allant de 1 à 7 par séance (voir la fiche « Exemples du déroulé des séquences » dans l’annexe 46⁹⁵). Nous pouvons observer une alternance des séquences longues et courtes, ce qui varie le rythme des apprentissages.

Collaboration. Lors de l’arrivée de la collègue en DNL en septembre 2018, les deux professeures instaurent les modalités du travail collaboratif en s’appuyant sur le plan existant (conçu en 2017 par la professeure de LV (voir « Help line » dans l’annexe 47) et en rajoutant éventuellement de nouveaux thèmes. Le partage des séquences s’effectue selon l’expertise de chaque enseignante dans le sujet concerné. La figure 12 montre le côté complexe de la collaboration (surtout au premier trimestre) : un nouveau plan de 2018 incorporé par la professeure de DNL (à droite) se

⁹⁴ L’année scolaire 2018-2019 n’est pas concernée par la réforme du lycée de 2018 qui est entrée en vigueur à partir de la rentrée 2019.

⁹⁵ Le déroulé des séances et des séquences a été décrit par nos soins à partir des observations des cours et des éléments didactiques en notre disposition (documents datés des élèves, notes de préparation des cours des professeures, etc.).

greffe sur le plan initialement élaboré par la professeure de LV en 2017 (à gauche), les lignes indiquent les correspondances des thèmes dans les deux plans de cours. Ainsi le plan d'origine se trouve modifié et enrichi par le second. Le partage des séquences est indiqué sur le schéma grâce à un code couleur : en rouge celles en charge de la professeure de LV selon un plan initial, en violet – les séquences assurées par les deux professeures ensemble, tandis qu'à droite du schéma figure un nouveau plan de la professeure de DNL⁹⁶. Ce dernier a été proposé aux élèves en trois étapes : une partie a été expliquée le 04 octobre (*en italiques* dans le schéma), l'autre partie a été introduite le 11 octobre (souligné dans le schéma), et finalement, les éléments rajoutés par la professeure de DNL à la main et ensuite notés au tableau sont marqués **en gras**⁹⁷.

Il est important de noter ici la vision de la professeure de DNL vis-à-vis de l'enseignement en section européenne. Lorsqu'elle s'adresse aux élèves, elle dit : « Let me tell you that everything is DNL. [Professeure de LV], you need to forget she is an English teacher. You need to imagine she is a history teacher as well. You have to imagine we are not two persons, but one, which means: when she does something, after the end of her lesson she calls me and tells me: "I am here, and now, please, can you go on"? And then I am doing the same for her, which means our documents should be one after the other, you should mix them all together. »⁹⁸

⁹⁶ Ces mêmes codes couleurs sont appliqués dans la fiche « Tableau des correspondances supports et corpus » (dans le volume 3) afin de désigner la matière (LV/DNL) au sein de laquelle un support a été utilisé.

⁹⁷ Les questions concernant les sujets : particularités de la collaboration, l'évaluation, le déroulement des cours, la création des supports, etc. seront abordées dans le chapitre 9, section « Composantes didactiques ».

⁹⁸ Enregistrement du cours DNL_part1 du 04oct 2018, du 12 : 09 à 12 : 47. Voir aussi le chapitre 9, section « Traitement des entretiens » pour des représentations des professeures vis-à-vis du concept EMILE et ces composants.

Plan initialement élaboré par la professeure de LV en 2017	Plan introduit le 13 sep et explicité le 04-15 oct 2018 par la prof. DNL
TOPIC 1 – Governing the UK since 1945 (1 trimestre)	Governing the UK since 1945
UNIT I. Postwar UK	Introduction (events before or during WWII): (prof. DNL et LV) - propaganda system (posters) - Beveridge report (1942)
Séquence 1. The UK political system / constitutional monarchy / Parliamentary sovereignty (LV) sep	
Séquence 2.	I. A parliamentary democracy dominated by 2 parties (prof. LV)
How the UK emerged transformed from WWII: the legacy of the war (DNL)	
The Spirit of 1945 (LV/DNL) 20 sep	
the Beveridge report (LV/DNL) début et mi-sep	
fighting the 5 Giants (LV/DNL) début sep	II. From Welfare State to British Disease (1945 -1979) (prof. DNL et LV)
Séquence 3. The Postwar consensus (LV/DNL) fin sep -début oct	1) The Welfare State and the post-war consensus (1945-1964)
Séquence 4. The creation of the NHS / social insurance / family and unemployment benefits (LV/DNL) 11 oct	2) The end of the post-war consensus (up to 1979)
Séquence 5. Atlee and the Labour landslide victory / a backlash for Churchill and the Conservative Party (LV) fin sept – début oct	Conclusion on the post-war consensus (1945-64). Recap on the 1950s and beginning of 1960's (see Mrs LV cours)
Séquence 6. The rising of the consumer society / the Age of Affluence (LV/DNL) 15 nov	II. 2. The British Disease (1964-79)
UNIT II : From welfare state to British disease.	1) the causes of the disease 2) the signs of the British disease 2.a. Interior policy
Séquence 1. The sick man of Europe: major economic and social crisis / the Winter of Discontent / 3-day week (LV/DNL) oct	
Séquence 2. The rise of Margaret Thatcher / the Iron Lady / the Welfare State challenged (LV/DNL) mi-nov – fin nov	III. Thatcherism (from Thatcher revolution to New Labour revolution)
Séquence 3. The 1984 miners 'strikes / the miners defeated / Arthur Scargill and the unions (LV) dec	IV. UK and Europe. (prof. DNL et LV)
Séquence 4. Ireland and the question of devolution / Bloody Sunday / NI in the UK + the DUP (LV) dec	2.b. foreign policy : the international decline
Séquence 5. The UK and Europe / Joining the EU in 1973/ rampant Euroscepticism/ the tricky question of Brexit (LV/DNL) dec	

Figure 12: Partage des séquences en section européenne (2021).

6.2.5. Premières rencontres et observations « éponges ».

La première visite sur place (au lycée X) le 13 septembre 2018 avait comme but d'établir un contact direct avec les deux professeures (LV et DNL), ainsi que de présenter le projet de recherche. Par ailleurs, il fallait s'accorder sur un nombre de points concernant le bon déroulement de l'étude de cas :

- l'accès aux supports d'enseignement (toute sorte de document utilisé pour l'enseignement EMILE) mais aussi aux notes de préparation des cours le cas échéant ;
- l'accès aux résultats des évaluations formatives et sommatives des élèves menées par les enseignantes pendant la durée du projet ;
- la possibilité d'assister aux cours, et, si possible, aux épreuves/examens, y compris celles de la fin d'année.

Outre ces sujets importants, avant d'observer les cours mêmes, la première visite nous a donné l'occasion de suivre les professeures « sur leur territoire » dans leurs rôles respectifs en train de collaborer sur le sujet à donner aux élèves pour la semaine à venir. Les quelques minutes d'une conversation informelle avec les deux protagonistes ont donné le signal de départ à notre collaboration. Ces premières impressions sont importantes dans la construction de nos représentations initiales vis-à-vis du contexte de recherche et de ses composants qui seront approfondies par la suite.

Les deux premières séances d'observation directe des cours EMILE (20 septembre 2018) sont des observations « éponges », méthode dont le but selon James (1998, p.19) est d'observer et de recueillir les premières impressions concernant le sujet étudié. Durant cette étape il est important de commencer à se poser les questions : Qu'est-ce qui se passe en cours EMILE ? Qui parle à qui et pourquoi ? Y-a-t-il quelque chose en particulier qui attire notre attention ?

Effectivement, le spectre d'observation est large, bien que cerné par le domaine de notre recherche (qui est la langue). Notre toute première attention se porte sur l'observation du déroulement des cours afin de s'imprégner des premières impressions de l'approche intégrée EMILE, en comprendre les modalités d'enseignement et d'observer les acteurs dans leurs rôles respectifs.

La deuxième étape des séances « éponges » a été de cibler les multiples composants des cours : les modalités d'interaction et des choix pédagogiques des deux professeures, la façon de travailler des élèves, l'interdépendance des tâches pédagogiques entre la LV et la DNL, les supports retenus, les TICE utilisées en cours, etc. Cette étape, définie comme « targeted elicitation » (James, (1998, p.19), invite à cerner le domaine d'étude à travers les questions suivantes : Qu'allons-nous décrire ? Quel aspect voudrions-nous observer exactement ? Sur quelles compétences allons-nous concentrer notre étude ? Langue écrite ou orale ? La production ou la réception ?

Notre objectif est d'étudier l'interlangue des apprenants, y compris les productions écrites et orales résultant de leur travail. Nous ne devons négliger aucun facteur qui entre en contact avec les élèves et est donc susceptible de modifier leur interlangue. Par conséquent, un champ assez vaste de travail s'annonce, car l'étude de l'*output* des élèves (les productions) implique une étude préalable des *inputs* provenant de différentes sources : les supports utilisés, les paroles authentiques des locuteurs natifs, le discours des professeures, les productions des élèves, etc.

Ainsi, les observations « éponges » en classe EMILE permettent d'établir l'état des connaissances de la langue cible (L2) à un moment donné et d'émettre les premières hypothèses quant au niveau de l'interlangue des élèves. Sur la base de ces mêmes observations il est possible par la suite d'envisager l'analyse de l'interlangue et notamment des erreurs afin de comprendre une construction langagière des apprenants à travers des productions.

6.2.6. Autres variables : communication avec les professeures, durée et fréquence des observations.

Assez souvent, dans l'étude de cas, le chercheur est confronté à plusieurs types de situations, qui se regroupent, se succèdent, se chevauchent ou au contraire, se distinguent dans le temps et l'espace. Ces variables propres à chaque cas font que l'observateur doit aborder chaque situation individuellement en fonction du contexte donné et faire les choix respectifs.

Dans notre étude de cas, en dehors des jours des observations des cours, il était judicieux d'établir les moyens de communication avec les professeures permettant d'échanger les informations, poser les questions, partager les documents, etc. Ainsi nous avons dû nous adapter au type de communication selon les préférences des professeures. Le moyen le plus efficace était le courriel électronique et parfois le téléphone portable (échange de SMS).

La durée de l'étude de cas est déterminante dans la mesure où elle aura un impact sur la nature des données à récolter, leur richesse et le choix des matériaux pertinents pour une analyse du phénomène à étudier. Dès le début il a été décidé que l'étude de cas se poursuivrait durant une année scolaire seulement, donc il ne s'agit pas d'effectuer une étude longitudinale dont les objectifs et les hypothèses seraient différents de ceux établis dans notre projet.

Par ailleurs, outre la définition des moments du début et de la fin du projet, il fallait établir les étapes jalonnant le parcours des observations des cours. Notamment, nous étions confrontés à des questions telles que : à quel moment du mois/de la semaine est-il préférable de filmer (début, milieu, fin) ? Quelle sera la fréquence de tournage (combien de fois par mois/par semaine) ?

Ces modalités (périodes et fréquence) de travail ont été définies en fonction des horaires des deux professeures mais aussi prenaient en compte les disponibilités du chercheur enseignant à plein temps dans un établissement secondaire. En même temps il fallait veiller à ce que la récolte des

données soit régulière et systématique afin de pouvoir effectuer, entre autres, les analyses traçant l'évolution de l'interlangue des élèves et les erreurs durant l'année scolaire. Évidemment, le but était de récolter le maximum d'informations possible concernant le sujet qui nous intéressait.

6.2.7. Choix des outils de recueil de données.

Pour l'étude de cas, les techniques principales du recueil des informations sont en général d'ordre qualitative ou quantitative (voir « Articulation entre différents types de données » dans l'annexe 22). Nous avons retenu ces deux types de recueil de données en raison de leur conformité avec les objectifs de notre travail.

Plus particulièrement, l'approche qualitative est adaptée pour au moins trois raisons :

- L'enquête qualitative permet de récolter les avis des professeures au sujet de l'enseignement intégré EMILE. En effet, un échantillon représentatif des professeures de LV et de DNL pratiquant le dispositif dans des sections européennes ne peut être construit en raison de l'absence de bonnes sources statistiques sur cette tranche de population dont il serait difficile d'obtenir la liste nominative. Ainsi, il semble logique de recourir aux entretiens qualitatifs.
- L'approche qualitative est utile puisque nous nous intéressons aux conditions particulières auxquelles sont assujettis les élèves en classe européenne et dans lesquelles évoluent les professeures de la langue et de DNL. Finalement, c'est l'évolution de l'interlangue qui est observée et étudiée dans ces conditions singulières de croisement de deux disciplines (langue et matière). Ce sont des données qui nécessitent une interprétation, une explication et la mise en relation qualitative d'où le choix de ce type d'enquête.
- Le point de vue subjectif des professeures exprimé à l'entretien semi-directif (grâce, notamment, à la liberté de la parole accordée aux interviewées) nous permet non seulement de recueillir des témoignages autour de l'approche intégrée EMILE, mais aussi de découvrir la logique profonde, les motivations sous-jacentes derrière les choix et les actions tant méthodologiques que pédagogiques. Ceci nous aidera, d'après « l'intuition de Weber » (Weber, 1971) à repérer les tendances communes à des types d'individus, en l'occurrence, les rationalités propres aux intervenant(e)s en cours EMILE des classes bilingues/européennes.

L'approche quantitative, quant à elle, est appliquée pour récolter les nombreuses données provenant de l'échantillon (19 élèves) dont les réponses qui peuvent être catégorisées et systématisées sous forme de tableaux et de schémas. L'étude de l'interlangue et de son évolution dans le temps se prête aussi au traitement quantitatif, tout comme que les premières informations sur les sources des données à récolter (nombre de supports/ressources et d'enregistrements, etc.).

Le sujet du présent travail peut être étudié alternativement avec des entretiens qualitatifs et des questionnaires quantitatifs. Les deux méthodologies employées simultanément au sujet de l'EMILE ont une complémentarité et se confortent mutuellement, par conséquent les deux approches ne s'opposent pas mais servent à accomplir le même but de recherche.

De plus, le choix des outils de recueil de données et de mesure est lié aux questionnements d'ordre épistémologique et ontologique, dans les domaines de la motivation, de la didactique et de l'acquisition des langues vivantes (voir, par ex. Viau, 1999 ; Weiner, 2005 ; Raby, 2009 ; Wigfield, 2000 ; Tardieu, 2014).

Outre ces principes méthodologiques, il importe de prendre en compte les aspects propres à l'étude de cas, comme par exemple, la sélection et la diversification des sources d'information.

Quels matériaux et quelles données récolter ? L'observation des cours est un ensemble complexe qui implique un positionnement différent selon le contexte précis mais aussi en fonction des objectifs fixés. Ainsi la collecte varie selon qu'il s'agit d'un événement ponctuel ou d'une activité qui se prête à l'exploration. Nous dirions même que ce sont à chaque fois des micro-cas à choisir et à analyser à l'intérieur d'un cas global du dispositif EMILE. Par exemple, la récolte des données sera différente selon que les évaluations se passent à l'écrit ou à l'oral, de même que le choix des données à récolter dépend aussi de la phase du cours (l'étape de réception ou de production).

6.3. Conception des outils de récolte des données.

Dans cette section nous abordons la question des outils méthodologiques, avec quelques remarques concernant l'élaboration de nos propres outils.

Comment observer les cours en tant que chercheur ? En effet, tout dépend de ce que nous souhaitons observer. Puisque nous nous trouvons dans une phase de préparation d'observation des

cours et de pratique de l'EMILE, nous devons nous doter d'outils d'observation et de recueil efficaces et appropriés, susceptibles d'être modifiés et adaptés selon le besoin. Ceci est d'autant plus nécessaire qu'il n'existe pas de méthodologie « universelle » ou « one size fits all » de l'approche EMILE.

Afin de concevoir l'inventaire des outils, nous nous appuyons sur une série de questions en suivant six étapes majeures proposées par Coyle et al. (2010). Ces questions peuvent entraîner d'autres en rapport avec des opportunités et des contraintes rencontrées dans l'institution secondaire.

Le tableau 11 récapitule le résultat de cette réflexion qui met en évidence l'articulation entre les sources de données, les techniques de récolte ainsi que les multiples données obtenues comme résultat de la récolte.

Source de données	Outils/techniques de récolte	Données obtenues
Cours EMILE	observations directes en classe, enregistrements	Composantes didactiques : interactions : élève - professeure; modalités/situation d'enseignement ; techniques d'apprentissage ; conditions matérielles ; types de supports utilisés ; collaboration entre les professeures LV et DNL ; interdépendance des tâches pédagogiques ; modalités d'évaluations.
Échantillon (élèves)	l'enquête par questionnaire ; enregistrements vidéos ; photographies ; enregistrements sonores	productions écrites des élèves en classe ; productions orales des élèves en classe ; notes prises en cours ; documents distribués en cours ; évaluations écrites (fiches vocabulaire) ; évaluations orales (productions hors classe)
Professeures LV et DNL	enregistrements vidéo ; l'enquête par entretiens ; récolte des supports papier en classe ; photographies d'écran ;	discours oral en cours; représentations vis-à-vis des différents aspects de l'EMILE ; supports utilisés en cours ; fiches d'évaluation ; évaluations des élèves (grilles d'évaluation, notes chiffrés) ; traces écrites des professeures ; brouillons de préparation des cours.

Tableau 11: Articulation entre les sources de données, les techniques de récolte et les données obtenues (2020).

Ainsi, dans le cadre de notre recherche nous appliquons les outils suivants :

1. Outil principal : l'enquête par observation en classe, l'enregistrement et l'analyse des cours EMILE.
2. Outils secondaires :
 - L'enquête par questionnaire (destinée aux élèves de la classe « section européenne »).
 - L'enquête par entretiens (avec les professeures en section européenne).
 - Des documents/supports utilisés en cours EMILE.

6.3.1. Enquêtes quantitatives : questionnaire.

Le choix de l'enquête par questionnaire a été validé en fonction du but de notre recherche ainsi que de nos disponibilités. Comme le précise Bachelet,⁹⁹ il est possible d'entreprendre l'élaboration des questionnaires si les conditions suivantes sont remplies : la connaissance du sujet de l'étude ; des résultats quantifiés sont visés ; la validation et la généralisation des résultats sont envisagées ; les moyens de mener une telle enquête sont disponibles ; le nombre suffisant de réponses est obtenu ; la capacité à traiter les données (argent, temps, ressources).

Dans la conception des questionnaires destinés aux élèves nous sommes amenés à respecter un certain nombre d'étapes. Tout d'abord, il faut aborder l'articulation entre trois piliers constitutifs d'un questionnaire qui sont : le concept, les dimensions, les questions.

En quoi consiste précisément cette articulation ? En effet, la construction d'un questionnaire n'est pas le produit du hasard. Lors de l'étude d'un sujet compliqué et abstrait autour d'un concept dont l'observation n'est pas facile, le chercheur est confronté à un défi de validation de son travail. Dans notre cas, nous sommes face à l'exploration d'un savoir-être des élèves et de conditions d'apprentissage en cours d'histoire-géographie en anglais de section européenne. Ainsi il faut valider la relation entre le concept compliqué (puisqu'abstrait) polyvalent et multidimensionnel qu'est l'EMILE et sa réalisation opérationnelle en formulant les dimensions et les questions qui reflètent le concept étudié (cf. Fig. 13). En d'autres termes, la notion de validité conceptuelle est étroitement liée à la corrélation des questions et des réponses représentatives des cours EMILE.

⁹⁹ http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_Conception_et_administration_de_questionnaires.pdf consulté le 22 juin 2020. Cours distribué sous licence Creative Commons

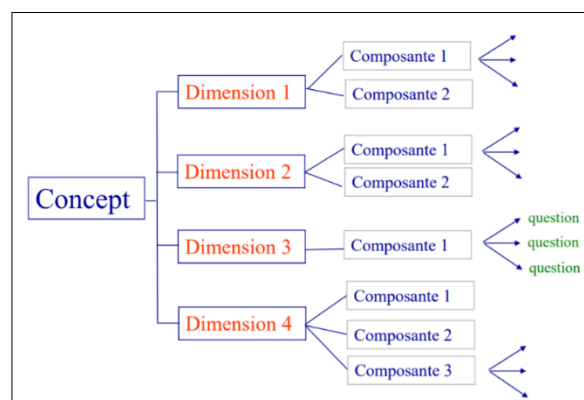


Figure 13: Conception d'un questionnaire (2014).¹⁰⁰

Comment construire un questionnaire pour étudier le sujet de l'EMILE ? En adaptant la structure du schéma de construction d'un questionnaire proposé par Bachelet (cf. Fig. 13) à nos besoins et en prenant en compte les précautions émises par Fenneteau (2015)¹⁰¹, nous avons obtenu le « squelette » de l'enquête voulue présentée dans les tableaux suivants :

Questionnaire 1.

Dimensions	Composantes	Questions
Contexte historique	Parcours antérieur à la classe EMILE	1. Depuis quelle classe suivez-vous la formation en section européenne ? Sous quelle forme ?
	Raison du choix de la section européenne	2. Pourquoi avez-vous choisi l'option « section européenne » ? Cochez la réponse qui correspond à votre cas. Plusieurs choix sont possibles.
Conditions d'apprentissage	Appréciation de l'intérêt porté à différentes dimensions des cours	3. Que préférez-vous dans les cours d'histoire-géo en anglais de section européenne ? Classez les réponses par ordre d'importance (1 – le plus important, 2, 3, etc.)
	Appréciation de l'efficacité des activités pédagogiques proposées	4. En quoi les activités en cours d'histoire-géo en anglais vous font le plus progresser ? Classez les réponses par ordre d'importance (1 – le plus important, 2, 3 etc.)

¹⁰⁰ Bachelet, R. http://rb.ec-lille.fr/l/Analyse_de_donnees/Methodologie_Conception_et_administration_de_questionnaires.pdf consulté le 22 juin 2020. Cours distribué sous licence Creative Commons.

¹⁰¹ Le rappel du thème de l'enquête dans le cadre de recherche, l'anonymat des réponses, Des questions introductives faciles qui facilitent l'ouverture d'esprit et qui établissent la confiance, propositions positives et négatives à part égales (pour éviter le biais d'acquiescement « yes-saying » (Fenneteau, 2015, p.93), la stratégie de ludification qui aide à faciliter la compréhension et à maintenir l'attention des élèves sur certaines questions et qui contribue à relâcher le stress et détendre les répondants.

La motivation	L'utilité des cours	5. En quoi les cours d'histoire-géo en anglais vous seront utiles ? Plusieurs choix sont possibles.
	L'intérêt porté vers les cours	8. Avez-vous d'autres remarques à formuler sur l'intérêt que vous portez sur les cours d'histoire-géo en anglais en section européenne ?
Avenir professionnel	Projection dans l'avenir professionnel proche	6. Une fois que vous aurez obtenu votre BAC avec mention « section européenne », savez-vous ce que vous allez en faire l'année prochaine ?
	Études des langues	7. Si vous comptez faire des études supérieures, seront-elles liées aux langues ou pas ?

Tableau 12: Elaboration du questionnaire 1 (2018).

Questionnaire 2.

Dimensions	Composantes	Questions
La motivation scolaire des élèves	L'importance accordée aux cours d'anglais en général et au cours d'anglais dans le cadre d'EMILE	1. Est-ce que vous aimez l'anglais comme discipline à l'école ?
		2. Vos notes en anglais sont : (très bonne, bonnes, moyennes)
		3. Globalement, avez-vous apprécié l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais ?
	Satisfaction par les cours	22. Pouvez-vous indiquer votre niveau de satisfaction par rapport à l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais sur une échelle de 1 à 5 ?
	La confiance en soi/niveau de l'inquiétude des apprenants en cours EMILE	4. Étiez-vous stressé(e) avant le début des cours ?
		5. Étiez-vous stressé(e) pendant les cours ?
		6. En règle générale, êtes-vous plus stressé(e) pendant les cours d'anglais ou pendant les cours d'histoire-géo en anglais ?
7. Aviez-vous peur que le professeur vous interroge ?		
8. Si vous aviez peur d'être interrogé, quelles en étaient les raisons ? (Vous pouvez entourer plusieurs réponses)		
La dimension cognitive de perception des cours : compréhension	La compréhension générale des cours	9. Pensez-vous avoir compris l'ensemble des sujets d'histoire-géo que vous avez étudiés ?
		10. Quels sont les supports (sur papier et au tableau) qui vous ont aidé le plus dans la

	La présence de supports et leur contribution dans la compréhension des cours	compréhension du contenu des sujets d'histoire-géographie ? 11. Auriez-vous aimé avoir un autre type de document (informatique ou non) pendant vos cours ?
	Le niveau de concentration	12. Le cours fait entièrement en anglais nécessite-il pour vous plus de concentration que le cours sur le même sujet fait entièrement en français ?
	Le vocabulaire	13. Avez-vous trouvé le vocabulaire de vos documents difficile à comprendre ?
		16. Le vocabulaire des professeurs était: (trop difficile à comprendre – un peu difficile – compréhensible – simple – trop simple)
	La vitesse à laquelle les professeurs parlent	14. La vitesse à laquelle parlait le professeur d'anglais (Mme X) était: (trop rapide – rapide – ok – un peu lente – trop lente)
15. La vitesse à laquelle parlait le professeur d'histoire-géo (Mme Y) était: (trop rapide – rapide – ok – un peu lente – trop lente)		
La dimension cognitive de perception des cours : expression	La prise de parole : retour sur l'expérience	17. Auriez-vous préféré avoir plus l'occasion de parler en anglais pendant ces cours ? Si «oui», pouvez-vous donner un exemple de situation ou d'activité dans laquelle vous auriez voulu participer?
	Obstacles à la prise de parole	18. Avez-vous eu envie de donner une réponse, mais vous ne l'avez pas fait à cause de l'anglais ? Si « oui », pouvez-vous donner un exemple de situation ou de question à laquelle vous auriez voulu répondre ?
	Préférence disciplinaire pour pratiquer la langue	19. Aimez-vous davantage pratiquer l'anglais pendant le cours de langue ou pendant le cours d'histoire-géo ?
Conclusions	Projection dans l'avenir	20. Aimerez-vous faire l'expérience de l'enseignement d'une autre discipline en anglais ?
	Modifications à apporter	21. Souhaiteriez-vous améliorer ou modifier quelque chose dans vos cours histoire-géo en anglais en section européenne ? Si « oui », pouvez-vous préciser ce que vous voudriez améliorer ou modifier ?

Tableau 13: Elaboration du questionnaire 2 (2018).

Afin de rendre nos questionnaires simples, compréhensibles et donc plus efficaces (autant pour les répondants que pour le traitement des données), nous avons recouru à plusieurs stratagèmes.¹⁰² Par ailleurs, ces techniques permettent de réduire les biais (désirabilité sociale, etc.).

Nous avons confié notre questionnaire aux enseignants de la section européenne pour avoir leur avis sur l'ensemble des questions (Les questions sont-elles compréhensibles, logiques ? Les idées sont-elles exprimées de façon claire, sans confusion ou double entente ? Le style et le vocabulaire sont-ils adaptés ? Le questionnaire manque-t-il des thèmes ? Y-a-t-il d'autres propositions ou corrections pour améliorer l'enquête ?) Une fois le test des questionnaires validé par les professeurs, les enquêtes ont été administrées aux élèves¹⁰³.

6.3.2. Enquêtes qualitatives : entretien avec les professeurs.

La finalité de l'entretien est de recueillir les représentations des professeurs sur les différents aspects du dispositif intégré EMILE, tels que le statut et l'avenir des sections européennes, la place des enseignants de langues par rapport aux enseignants des disciplines non linguistiques (DNL), ou le rôle attribué à chaque professeur en classe, la formation supplémentaire et la certification

¹⁰² 1) dans notre enquête le format du questionnaire est purement textuel ;

2) les enquêtes obéissent aux exigences :

- être assez courts,
- recouvrir l'ensemble des thèmes pour répondre à la problématique de la recherche,
- être claires pour que les élèves ne perdent pas de temps à déchiffrer les questions ;

3) structuration « en sablier » respectée : la première partie contient des questions plutôt ouvertes et simples, tandis que la deuxième partie comporte les questions nécessitant plus de réflexion et d'attention.

4) nous avons utilisé des items fermés qui facilitent le traitement des données obtenues :

- questions dont la réponse serait: Oui / Non (avec certains degrés de modulation : plutôt, en règle générale, etc.) ;
- échelles de Likert (à 3, 4, 5 cases – « pas du tout satisfait » à « tout à fait satisfait », ex. Questionnaire 2 Question 22) ;
- biodatas ;
- classement de divers éléments par ordre d'importance (ex. Questionnaire 2 Question 10).

5) les questions sont ancrées dans la réalité quotidienne des élèves et s'inscrivent dans leurs projets d'avenir (cf. Question 6, Questionnaire 1) : « Une fois que vous aurez obtenu votre BAC avec mention « section européenne », savez-vous ce que vous allez en faire l'année prochaine ? ». L'intérêt ici est de proposer plusieurs choix avec la possibilité pour des élèves de donner leur propre version. Plutôt que de demander quel serait l'intérêt des élèves de suivre les cours d'histoire en anglais, nous avons placé des élèves en situation de réussite.

6) Les questionnaires que nous avons élaborés visent à réduire l'effet de la désirabilité sociale en respectant les règles suivantes :

- l'enquêteur garantit l'anonymat de toutes les réponses ;
- l'enquêteur est absent lors du remplissage des questionnaires par les élèves, donc l'absence d'une condition gênante de « face-à-face » ;
- les répondants ont un délai suffisamment long (2-3 semaines) pour remplir et rendre les questionnaires.

¹⁰³ Les deux questionnaires sont consultables dans les annexes 23 et 24 ; l'annexe 25 précise d'autres étapes prises en compte pour l'élaboration des questionnaires.

pour les enseignants de DNL, etc. (Pour des raisons de brièveté les questions théoriques - définitions, origines et la conception de l'entretien – sont traitées dans l'annexe 26).

Pour que l'entretien soit efficace quelques règles précises s'imposent (Bréchon, 2011).

- 1) Avant tout, la consigne doit être *simple et contenir un rappel d'un thème de recherche*. En même temps, nous avons affaire à une personne hautement qualifiée (agrégée d'anglais) qui probablement appréciera le langage et le vocabulaire soutenu propre au domaine universitaire.
- 2) *Neutralité de consigne*. Si nous nous lançons dans des explications et les détails de nos hypothèses et les buts du travail, non seulement l'enquêté sera privée de sa libre parole dès le début, mais également nous courons le risque d'inciter les réponses voulues.
- 3) *Respect du code de bonne conduite du groupe étudié*. Pour essayer de se rapprocher du milieu étudié il faut se renseigner sur le milieu de l'interviewé, voir sur sa trajectoire.
Absence de questions fermées au début de l'entretien¹⁰⁴.

Le premier entretien effectué avec la professeure de la DNL a joué en quelque sorte le rôle du « cobaye », dans la mesure où nous avons pu tester la validité de la consigne en lien avec les hypothèses de notre travail, analyser le déroulement de l'enquête, voir ce qui fonctionne (ou pas) et pourquoi. La réflexion et la prise de recul ont débouché sur une liste de points positifs et de points à améliorer dans l'interview suivante, avec la professeure de la LV.

Par contre, le fait d'ajouter ou de modifier quelque chose dans le guide d'entretien n'est pas sans risque. En effet, toute modification est susceptible de nous éloigner du guide d'entretien original, et en fonction de l'importance de celle-ci il est possible que la comparaison des entretiens par la

¹⁰⁴ En somme, pour notre entretien avec les professeures de section européenne, nous avons gardé à l'esprit les points suivants :

- modification d'une consigne ;
- garantie d'anonymat et de confidentialité de la personne interviewé ;
- guide d'entretien comme pense-bête (il ne faut pas s'accrocher à chaque mot) ;
- proposition de synthèses partielles de ce qui a été dit – technique utile pour passer d'un thème à l'autre ;
- respect du code de bonne conduite du groupe étudié ;
- prise de notes lors de l'entretien ;
- relances régulières sur le sujet de l'EMILE :
 - modale : « Comment cela s'est passé pour toi ? »
 - référentiel : « Qu'est-ce que tu penses de l'EMILE ? »
- l'entretien est terminé avec la sensation « gagnant-gagnant ».

suite devienne moins facile, car les points de comparaison ne sont plus les mêmes. Or, ces repères sont indispensables pour l'analyse et l'interprétation des données obtenues.

Autrement dit, « la colonne vertébrale » d'un guide d'entretien composé des thèmes et éventuellement de questions plus précises doit rester la plus proche possible du guide d'entretien initial. C'est d'autant plus pertinent dans notre cas, que nous avons un nombre d'entretiens très limité et la modification des thèmes et/ou des questions n'est guère envisageable sans engendrer des conséquences indésirables. De même, si nous changeons les questions ou y ajoutons de nouveaux éléments, l'interprétation de celles-ci par l'interviewé risque d'être différente de nos intentions initiales. Si c'est le cas, il faudra de nouveau interviewer les mêmes enseignantes pour que toutes les questions et les points clés soient abordés méthodologiquement de la même façon dans toutes les enquêtes vu leur importance cruciale pour l'exploitation. En nous basant sur cette série de réflexions, nous avons procédé à la conception d'un guide d'entretien contenant de petites modifications des consignes¹⁰⁵.

¹⁰⁵ A. Modifications de la consigne : « Dans le cadre de ma recherche je réalise un travail sur ce qu'est l'EMILE et sur ce qui se passe avec la langue au croisement de deux disciplines : linguistique et non-linguistique. Je voudrais m'entretenir avec toi sur ce sujet. *A priori*, tout ce qui touche au thème de l'EMILE m'intéresse, mais il y a certaines questions qui m'intéressent plus particulièrement ».

B. Modifications/ajouts en fin de l'entretien :

- 1) « Aurais-tu d'autres éléments à ajouter ? »
- 2) Renseignements sur le portrait socioprofessionnel : âge, diplômes.

Guide d'entretien semi-directif.

Bonjour (X), merci d'avoir accepté cet interview. (l'accord pour enregistrer).

Dans le cadre de ma recherche je réalise un travail sur ce qu'est l'EMILE et sur ce qui se passe avec la langue au croisement de deux disciplines : linguistique et non-linguistique. Je voudrais m'entretenir avec toi sur ce sujet. A priori, tout ce qui touche au thème de l'EMILE m'intéresse, mais certaines questions m'intéressent plus particulièrement.

Tout d'abord, peux-tu te présenter et parler de ton parcours professionnel en tant que professeure de langue/histoire-géographie ? (Portrait socio-professionnel : âge, diplômes, parcours, expérience).

Depuis combien d'années au total enseignes-tu la langue anglaise/DNL (en général et en section européenne ? Présenter la classe de Terminale observée : répartition des filières, etc.)

Le concept EMILE. Qu'est-ce que le dispositif EMILE représente pour toi ? Comment peux-tu le définir ?

La méthodologie EMILE selon toi est-elle meilleure que d'autres ? Si « Oui », pourquoi ? (Qu'est-ce que cette approche t'apporte en ce moment ? Quelle est la motivation interne qui te guide ? Pourquoi l'apprécies-tu ?)

Avantages/désavantages de l'EMILE, rôles en cours. Quels sont les rôles que l'enseignant peut jouer en cours EMILE ?

Collaboration avec les collègues (en DNL et/ou en langue et dans d'autres matières). La nature de ta collaboration avec [la professeure de DNL/langue] ? Comment prépares-tu les cours, les séquences ? Conditions de la collaboration réussie en cours et dans les évaluations ? Partage des tâches ? Mécompréhensions, incohérences ? Modalités de coopération : par l'usage du téléphone, pendant les pauses entre les cours... Voudrais-tu améliorer quelque-chose ?

As-tu le sentiment que ton travail est bien apprécié (par les élèves, les collègues, l'administration) ?

N'aurais-tu pas parfois, le sentiment que « ma collègue fait mieux que moi... » ? (Pour la professeure de langue : Aurais-tu une sensation parfois d'être dévalorisée par rapport à la professeure de DNL qui maîtrise peut-être mieux que toi le contenu, malgré ta formation initiale en histoire ?)

Compétences des professeurs. Quelles compétences (donc quelle formation) le professeur doit avoir pour exercer en EMILE ? Quel est ton avis sur la certification complémentaire pour les professeurs de DNL ?

Manuels/supports. Quels manuels/ressources utilises-tu pour préparer tes cours ? Comment les prépares-tu ? Une élaboration des supports est-elle nécessaire ? Qui établit le contenu ? Partage des tâches dans la préparation des supports ?

Autres réflexions au sujet d'EMILE ? Futurs projets ? Aurais-tu d'autres éléments à ajouter ?

Remerciements.

6.4. Mise en place du projet et recueil des données.

Après avoir élaboré les outils de recueil de données (les questionnaires et le guide d'entretien) nous avons procédé à la récolte des données dont nous présentons ici les modalités et les résultats.

Observations directes des cours.

Nous avons assisté aux 18 séances EMILE en classe de Terminale dont 16 séances ont été enregistrées, ensuite transcrites et analysées¹⁰⁶. L'analyse des données ainsi que la prise en compte des éléments du contexte de recherche permettent d'obtenir les résultats susceptibles de confirmer ou non les hypothèses émises en amont du projet de recherche.

Observation	Date	Nombre de cours	Discipline observée/commentaires
1-2	20 septembre 2018	2 cours	DNL+LV
3-4	04 octobre 2018	2 cours	DNL+LV
5-6	11 octobre 2018	2 cours	DNL+DNL (prof. LV absente – voyage culturel aux États-Unis)
7-8	15 novembre 2018	2 cours	DNL+LV
9-10	13 décembre 2018	2 cours	DNL+LV
11-12	17 janvier 2019	1 cours	DNL (prof. LV absente – en formation)
13-14	14 février 2019	2 cours	DNL+DNL (évaluation à l'oral en 1-ère heure)
15	14 mars 2019	1 cours	LV (prof. DNL absente – projet dans un autre établissement)
16-17	11 avril 2019	2 cours	DNL+LV
18-19	16 mai 2019	2 cours	DNL+LV
Total		18 cours	11 cours DNL + 7 cours LV

Tableau 14: Dates et nombre des cours observés (2021).

Documents/supports.

La récolte des données a été une étape fastidieuse. Une partie des supports nous a été transmise directement par la professeure de langue sur une clé USB (documents vidéos/audios : 2, 3, 4, 21 et 24 ; voir le tableau des documents audios/vidéos dans l'annexe 28). D'autres documents ont été

¹⁰⁶ Durée des enregistrements : environ 23 minutes chacun pour des raisons techniques (l'appareil utilisé avait des capacités limitées d'enregistrement). Ainsi, dans la plupart des cas, une séance nécessitait au moins deux enregistrements, parfois même trois : 2 fois 23 min + 1 fois 10 min pour chaque cours.

récupérés sur les sites Internet suivant les indications des professeures ou d'après les sources indiquées dans des enregistrements des cours. Ces informations représentent 30 minutes de données en plus de 16 heures d'enregistrement des cours.

Au total 280 unités d'informations ont été récoltées (consultables dans les dossiers « Supports utilisés en cours » et « Notes et productions des élèves » du Volume 3) :

- les *inputs* utilisés par les professeures (sur un support papier ou projetés au tableau, les traces écrites des professeures au tableau, etc.) ;
- les productions écrites et orales (*outputs*) des élèves : les notes prises en cours, les brouillons faits pendant la réalisation des activités, etc.
- les enregistrements vidéo (observations) proprement dits.

Nombre de supports récoltés : <i>inputs</i> + <i>outputs</i>	<i>Inputs</i> (supports des professeures utilisés en cours)		<i>Intake</i> + <i>Outputs</i> (productions des élèves)	
	Ecrits	Oraux	Ecrits	Oraux
	135 : textes, images	6 : audio*	95 : les notes prises en cours, les brouillons de préparation des tâches pédagogiques, dont 6 comportant des images (affiches).	11 : audio
	10 : notes au tableau	18 : vidéo*	5 : notes au tableau	
Total : 280**	169 items		111 items	

Tableau 15: Supports et productions des cours EMILE (2020).

* Certains supports audio/vidéo ne sont pas répertoriés individuellement (la source n'étant pas connue), mais font partie des enregistrements des cours.

** Certains *inputs* et *outputs* provenant du même support « hybride » sont répertoriés comme des items différents, puisque nous avons récolté séparément une fiche de la professeure (*l'input*) et une production de l'élève (*l'output*).

Enquêtes par entretien.

Bilan des entretiens :

	Professeure LV	Professeure DNL	TOTAL pour deux entretiens
Date de l'entretien	05/12/18	29/10/2018	n/a
Durée	76 min 13 sec	41 min 47 sec	118 min (2 h)
Lieu	Lycée de fonction	Endroit extérieur (café)	Intérieur/Extérieur du lycée
Accord pour enregistrer l'entretien	oui	oui	

Tableau 16: Modalités de conduite des entretiens avec les professeures des cours EMILE (2020).

Afin de conduire les entretiens dans des conditions sereines, il fallait choisir dans les deux cas un lieu et un moment propices à une conversation sans distraction, donc, avec un bruit limité. Les deux entretiens se sont déroulés comme prévu, avec comme résultat des enregistrements riches d'informations dont le traitement et l'analyse sont explicités dans le chapitre neuf.

Les questions des entretiens traitent les thèmes suivants : la vision des enseignantes de la discipline et de LV en classe européenne vis-à-vis du rôle qu'elles jouent et de leur développement professionnel ; la coordination du travail entre les enseignantes ; le sentiment d'efficacité, le statut professionnel, la motivation pour enseigner et/ou pour apprendre ; les défis éventuels d'enseignement et/ou d'apprentissage en section européenne.

Enquêtes par questionnaires.

Deux questionnaires ont été proposés aux élèves EMILE sur la base du volontariat.

Questionnaire 1, portant sur l'intérêt général des élèves envers l'ensemble des cours d'histoire-géo en anglais en section européenne ; il comporte 8 questions fermés.

Questionnaire 2, concernant les cours d'histoire-géo en section européenne ; il comporte 22 questions, avec différentes modalités de réponses fermées.

Mode de diffusion : en face-à-face sur le lieu d'étude des élèves interrogés.

Mode de recueil : auto-administration, les questionnaires remplis sont à rendre à la professeure de langue. Dates : du 15 mars au début avril 2019.

Évaluations.

Les données relatives à l'évaluation et la progression des élèves proviennent de plusieurs sources : les enregistrements des cours, les professeures de DNL et de LV, les élèves.

En termes d'évaluations, nous avons récolté les documents suivants (voir le bilan des évaluations en annexe 49 + Dossier « Evaluations » du Volume 3) :

- les enregistrements des productions orales des élèves en cours et en dehors de ceux-ci (expression en continu : l'annexe 35 + le dossier « Notes et productions des élèves » du Volume 3 ; expression en interaction : voir les enregistrements des cours) ;
- les fiches d'évaluations écrites (vocabulaire; supports écrits des professeures ; Dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du Volume 3) ;
- les notes chiffrées de chaque trimestre (données du logiciel Pronote utilisé en classe par les professeures ; l'annexe 48) ;
- les quelques grilles d'auto-évaluation et d'évaluation élaborées par les professeures (l'annexe 50)¹⁰⁷.

6.5. Exploitation des données.

Lorsque le recueil des données est terminé, le chercheur est amené à les interpréter à partir d'un corpus riche et volumineux. Il doit sélectionner et traiter les données en fonction de leur pertinence, pour répondre aux problématiques et aux hypothèses de son travail. A partir des enregistrements des cours, des documents récoltés et des interviews, nous avons créé un corpus qui a été analysé et dont les résultats ont été interprétés. Le traitement et l'exploitation de ces données feront l'objet des chapitres huit et neuf.

Observations des cours. A travers l'observation des cours filmés nous nous rendons compte dans quelle mesure un apprentissage par le biais de tâches actionnelles et l'utilisation de supports authentiques peut conduire à une meilleure appropriation de la LV par les élèves. Les résultats des analyses qualitatives (types de tâches) et quantitatives (types de supports, etc.) fournissent les éléments susceptibles de confirmer ou infirmer notre hypothèse principale selon laquelle l'approche EMILE confère plus de réalité à l'apprentissage et ainsi se transforme en acquisition de la L2 dans des conditions proches de situations authentiques. Par ailleurs, le statut de l'erreur est observé afin de comprendre sa place dans le processus de l'apprentissage .

¹⁰⁷ Le traitement et l'analyse des évaluations récoltées seront décrits dans le chapitre neuf.

Entretiens.

L'exploitation des données comprend *l'analyse et l'interprétation*. Les méthodes et les techniques *d'analyse* sont nombreuses, mais en règle générale peu explicitées. Ici nous devons distinguer l'analyse de discours et l'analyse de contenu. Selon Abrial et Louvel (2011, p.65) : « L'analyse de discours s'inscrit principalement dans le champ de la sociolinguistique et vise à étudier l'organisation linguistique spécifique d'un texte, en le rapportant au contexte dans lequel il est produit ». Quant à l'analyse de contenu, elle « se concentre sur les contenus thématiques et/ou séquentiels des supports de communication » (Abrial et Louvel, 2011, p.65).

Nous sommes concernés en particulier par ce second type d'analyse, pour faire ressortir les principaux thèmes, leur récurrence, leur association, ainsi que leur imbrication dans les différents contextes d'énonciation. Le but est de segmenter le texte (après sa transcription) et d'interpréter sociologiquement les catégories constituées. Dans notre cas, les thèmes principaux peuvent être : l'attitude envers l'EMILE, les compétences, la collaboration, le parcours professionnel, etc. avant de passer à l'interprétation de ceux-ci. Ainsi les représentations et la motivation des professeures peuvent être analysées grâce à cette technique.

Documents/supports.

En tant que source de recueil de données, les documents/supports servent à :

1. Répondre en partie aux questions de notre problématique : Le concept EMILE est-il susceptible de modifier les conditions d'apprentissage des élèves ? Si oui, comment et quelles modifications plus précisément ? Le fait d'utiliser des photocopies en cours au lieu des manuels constitués influe-t-il sur la motivation des élèves envers l'apprentissage en section européenne ? Quelles sont les représentations de ces derniers vis-à-vis du support imprimé et de son rôle éventuel en classe EMILE ?
2. Constituer un corpus numérisé à partir de l'ensemble des documents transmis par les enseignants de section européenne du lycée afin d'en extraire les mots et les phrases « clefs » les plus souvent utilisés par eux, ce qui va contribuer à identifier un nombre de préférences lexicales des professeures EMILE.

3. Mieux comprendre les logiques d'action, les motivations et les représentations (selon la démarche compréhensive de Weber¹⁰⁸) des enseignants envers la méthodologie EMILE.

Questionnaires.

Les questionnaires, en tant qu'outil quantitatif apportent les données relatives aux interrogations posées en amont du travail de recherche. Ces données sont ensuite corroborées et interprétées avec des informations provenant des entretiens qualitatifs. Les deux méthodologies employées ont comme effet une complémentarité et devraient se conjuguer mutuellement, chacune ayant une contribution non-négligeable dans l'accomplissement du même but de recherche.

Ainsi, les questionnaires aident à :

1. Répondre en partie aux questions de notre problématique : le concept EMILE est-il susceptible de modifier les conditions de l'apprentissage des élèves ? Si « oui », comment et quelles modifications plus précisément ?
2. Comprendre les logiques d'action, les motivations, les valeurs et les systèmes de représentation (selon la démarche compréhensive de Weber) des élèves en cours EMILE.

En somme, nous puisons dans les relations que la méthodologie EMILE entretient avec d'autres types de données, de manière à pouvoir explorer notre objet étudié¹⁰⁹. Comme le précise Bréchon (2011, p.111) : « l'utilisation des chiffres n'a pas seulement une fonction descriptive, de mesure de réalité objective à un moment donné, mais une fonction explicative, à partir de l'étude des relations statistiques entre données ».

6.6. Validité des données.

La notion de validité se présente à trois niveaux (cf. l'annexe 29) : la validité interne, la validité externe, et la validité du concept/du construit.

¹⁰⁸ <https://wp.unil.ch/bases/2013/08/max-weber-et-la-sociologie-comprehensive/>, consulté le 16/02/2022

¹⁰⁹ Nous avons conçu un tableau qui suit démontre l'articulation entre différents types de données et les résultats que nous cherchons à obtenir (consultable dans l'annexe 22).

La validité interne, qui implique l'identification de la corrélation de cause à effet entre les variables, est une étape préliminaire au traitement des données. Cette validité concerne surtout les questionnaires élaborés comme outil de recherche. La validité d'un questionnaire peut être biaisé par plusieurs facteurs susceptibles d'imposer certaines limites à la validité des données et ainsi de fausser les résultats. Dans notre recherche, nous sommes concernés par quatre biais notamment : l'effet d'histoire, l'effet d'instrumentation, l'effet de sélection et l'effet de contamination (voir le tableau 17).

Les limites de validité. Une des limites de validité interne réside dans l'impossibilité d'effectuer un retour direct auprès des apprenants sur le déroulement de l'enquête, du fait de l'anonymat des répondants. Par exemple, il n'est pas envisageable d'interroger les élèves au sujet du « zapping » de certaines questions, ou chercher qui a oublié de tourner la page afin de poursuivre le questionnaire.

La validité externe de nos questionnaires et de notre travail de recherche en général est limitée. Du fait que le but de l'étude consiste en l'exploration du cas concret des cours d'histoire-géo en anglais au sein d'une section européenne dans un lycée général et technologique de Chambéry, les résultats peuvent varier, puisque les variables seront nécessairement différentes ailleurs (discipline enseignée, conditions d'apprentissage, profil des apprenants...). Ainsi, il serait difficile de généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des sections européenne de la ville ou du pays^{110 111}

Type	Origine	La façon d'éviter	Réalisation
Effet d'histoire	Des événements extérieurs à l'étude	Examen critique de la période d'étude	La période (3 trimestres) est choisie en fonction du planning scolaire des élèves (pas d'événements extérieurs prévus, comme sorties ou voyages). Par ailleurs, le choix de cette période de fin d'année est en liaison avec les buts internes du questionnaire : les répondants auraient accumulé suffisamment d'expérience afin de construire les représentations vis-à-vis du sujet d'étude qui nous intéresse.

¹¹⁰ Par ailleurs, cette limite peut être transformée en perspective de recherche pour d'autres chercheurs souhaitant explorer le concept EMILE. Par exemple, il serait intéressant de retrouver les points convergents et divergents de comparaison entre les cas des sections européennes en France (ou même au-delà ?) en effectuant les mêmes tests opérés dans notre étude de cas.

¹¹¹ Les annexes 30 et 30-2 abordent les questions des difficultés rencontrées pendant le projet et lors de la récolte des données.

Effet d'instrumentation	Les questions utilisées pour recueillir les données sont mal formulées	-Faire valider le questionnaire par un expert ; -protocole normalisé -méthode de pensée à voix haute	Les deux questionnaires élaborés étaient validés par les deux professeures qui animent les cours EMILE observés : (LV et de DNL). Les deux professeures confirment que le questionnaire correspond aux buts fixés dans la recherche.
Effet de sélection	L'échantillon n'est pas représentatif de la population pertinente	Attention au plan de collecte	L'échantillon présenté par 17 élèves des cours EMILE est tout à fait représentatif de la population pertinente sujet d'étude (apprenants en section européenne)
Effet de contamination	Un individu interrogé apprend à l'avance par les autres l'objet de l'étude ou les réponses attendues	-Cacher objectif/les moyens de l'étude ; -Mener l'étude rapidement, éviter la communication entre les sujets.	Ce biais est difficile à contrôler parce que les élèves remplissent les questionnaires en mode d'auto-administration, ainsi les réponses peuvent être contaminées par l'effet de groupe, l'aide mutuelle, voire recopiage des réponses, etc. Les tests statistiques de validité/corrélation sont donc nécessaires.

Tableau 17: Validité des questionnaires (2020).

6.7. Outils de recueil, de traitement, et d'analyse de données.

L'équipement suivant a été utilisé pour l'enregistrement des cours lors des séances d'observations : appareil photo et caméra Sony DSC-HX50, téléphone Samsung S4 et trépied afin de fixer la caméra.

Logiciels de traitement, d'analyse et de présentation des données. Quels outils de transcription et d'analyse choisir ? Chaque logiciel a des avantages fonctionnels, le choix a été effectué en fonction de leur utilité vis-à-vis du travail à effectuer.¹¹² Etant donné des formats différents des fichiers (des métadonnées, des fichiers média et de transcriptions) dont le corpus EMILE est composé, nous avons choisi trois logiciels principaux – *EXMARaLDA*, *CLAN* et *UAM Corpus Tool* (l'annexe 31) - pour les raisons suivantes : (1) disponibilité sans frais, téléchargeables en ligne et accompagnés d'un manuel détaillé et approfondi ; (2) leur compatibilité avec le système Windows ; (3) l'interopérabilité des formats qui permet un transfert facile des données si besoin

¹¹² Comme le précise un tutoriel de Saul Albert (Université de Loughborough), *CLAN* est utile pour les transcriptions de conversations « à tour de rôles » (turn by turn transcription) <https://www.youtube.com/watch?v=pLmow45dyBQ>, consulté le 16/02/2022.

Le côté pratique de *CLAN* est sa compatibilité avec d'autres logiciels de transcription, ce qui permet de profiter des avantages de chacun d'entre eux selon les besoins (ex. effectuer une analyse morphologique avec *CLAN*, coder les erreurs avec *EXMARaLDA*, etc.) sans la nécessité de transcrire à nouveau les conversations (ce qui est très chronophage).

est ; (4) la configuration possible en tenant compte des exigences d'autres logiciels¹¹³, comme *CLAN*¹¹⁴. D'autres logiciels utilisés : *AntConc* (présenté dans l'annexe 31-1) ; *Youtube Downloader HD* ; *VueScan v.9.5.60* ; *OCR Free* ; *ABBYY Finereader v11.0.102.583* ; *Hyperbase*.

Le chapitre six décrit la méthodologie de notre recherche, étude de cas (observation sans intervention). Les observations « éponge » nous ont permis de cibler les facettes que nous voudrions observer en cours EMILE, tandis que la conception des outils de récolte des données concrétise cette réalisation. Il nous reste à présent à faire usage des données récoltées pour éclairer certaines questions de notre étude.

¹¹³ Par exemple, la segmentation des transcriptions dans *EXMARaLDA* peut s'effectuer en tenant compte de la convention de transcription *CHILDES* afin de rendre les données compatibles avec le format *CHAT* opéré dans *CLAN*.

¹¹⁴ *CHAT* et *CLAN* font partie du *CHILDES* (CHild Language Data Exchange System), système doté d'outils pour l'analyse des interactions discursives et qui sert comme convention de codage des corpus reconnue un niveau mondial (MacWhinney, 2000). Les conventions *CHAT* permettent la transcription des fichiers sonores grâce aux règles pré-établies connues sous le nom "*CHAT format*". *CLAN* est un logiciel d'analyse des données – les transcriptions effectuées en conformité avec le format *CHAT* (Ratner and Brundage, 2016, p. 2).

Quelques fonctions principales de *CHAT-CLAN* : (<https://talkbank.org/manuals/Clin-CLAN.pdf>) : (1) rendre le processus de transcription plus rapide ; (2) lier la transcription à un fichier vidéo ou audio ; (3) calculer automatiquement les mesures nécessaires, telles que : la longueur moyenne des énoncés, le rapport entre le nombre des mots et leur type (TTR) ; les parties de discours et les morphèmes (en pourcentages), les morphèmes de Brown (pour étudier le développement langagier des enfants), la fluence et la disfluence dans les discours, la rapidité et la densité des discours, etc. ;

- lemmatiser et analyser les énoncés morphologique et syntaxique ;
- créer les analyses ciblées en fonction de besoin.

PARTIE PRATIQUE.

CHAPITRE 7 : CONSTITUTION DU CORPUS ET CODAGE DES ERREURS

La partie pratique est constituée de trois chapitres. Le chapitre 7 est consacré à la constitution du corpus EMILE après avoir récolté les données de l'échantillon observé au lycée en vue des analyses de l'interlangue des élèves. Le chapitre 8 décrit les de multiples analyses effectuées au sein du corpus. Le chapitre 9 traite les entretiens, les questionnaires, les supports utilisés en cours et les évaluations.

Nous commençons le chapitre 7 par des définitions pertinentes à notre étude de cas suivies par une brève présentation des applications du corpus. Le chapitre s'enchaîne avec le traitement numérique et la transcription des données obtenues lors des observations de la classe EMILE sur le terrain. Nous présentons par la suite les aspects méthodologiques du corpus dont nous allons décrire les étapes de création : la constitution, la documentation, le nettoyage, et la standardisation. Nous évoquons les difficultés rencontrées pendant cette phase du travail et le choix des conventions de codage des données. Le chapitre se poursuit par la description du codage des erreurs dans les productions des élèves avec l'aide des logiciels *EXMARaLDA* et *UAM Corpus Tool*. Les corpus de référence sont présentés à la fin du présent chapitre ainsi que la question de leur constitution.

7.1. Définitions, avantages, applications.

Les méthodes utilisées dans la linguistique de corpus commencent à apparaître dans les travaux des chercheurs à partir de la fin des années 1950, avec la création du Survey of English Usage en 1959. Mais ce n'est que vingt ans plus tard que la notion d'un « corpus » est véritablement forgée. Sinclair (1996) le définit comme « une collection de données langagières qui sont sélectionnées et organisées selon des critères linguistiques explicites pour servir d'échantillon au langage ». Sinclair (2004) et Tognini-Bonelli (2001) le considèrent comme une branche linguistique à part, permettant d'observer et d'étudier la langue de manière complètement différente tandis que Leech (1992) le voyait comme « an 'open sesame' to a new way of thinking about language ».

Pour Rastier (2004) un corpus représente :

Un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications. [...] Le corpus se résume à un échantillon de la langue, un réservoir d'exemples ou d'attestations.

Le dictionnaire Le Petit Larousse (2003) propose une autre définition d'un corpus : « (du latin " corps "). Ensemble de textes, de documents fournis par une tradition ou rassemblés pour une étude, en particulier pour une étude linguistique ». Par conséquent, un corpus est constitué en fonction des besoins de la recherche et doit répondre à ces objectifs (Rastier, 2004) :

Tout corpus suppose en effet une préconception des applications, fussent-elles simplement documentaires, en vue desquelles il est rassemblé : elle détermine le choix des textes, mais aussi leur mode de « nettoyage », leur codage, leur étiquetage ; enfin, la structuration même du corpus. Allons plus loin, un corpus doit « être aimé » : s'il ne correspond pas à un besoin voire un désir intellectuel ou scientifique, il se périmé et devient obsolète.

(Lindquist, 2009) perçoit un corpus en tant que méthodologie regroupant plusieurs méthodes interreliées qui se prêtent à l'exploration par des chercheurs théoriciens. Selon le même auteur, un corpus est souvent associé à une certaine prise de perspective vis-à-vis du langage. Plus précisément, les règles langagières sont basées sur l'usage et les changements se produisent lorsque les locuteurs se servent de la langue dans un but de communication. De cette façon un corpus permet d'observer la langue directement dans son usage.

Ainsi, comme Kuebler et Zinsmeister (2015) le soulignent, un corpus peut être vu à la fois en tant que théorie en soi et comme un outil méthodologique : « the answer to the question whether corpus linguistics is a theory or a tool is simply that it can be both. It depends on how corpus linguistics is applied ».

Mayaffre (2005) raisonne sur le rôle et la place des corpus dans la linguistique de corpus :

Si tout le monde conçoit désormais que le corpus est un *observable* nécessaire en linguistique, au moins deux approches se font face pour peut-être se compléter. Pour les uns, le corpus est un *observatoire* d'une théorie a priori, pour les autres, le corpus est un *observé dynamique* qui permet de décrire puis d'élaborer des modèles a posteriori. Théorie et empirie, déduction et induction, linguistique de la langue et linguistique de la parole [...], en ce moment, l'épistémologie fondamentale de la discipline se joue et se rejoue, parfois avec naïveté, parfois avec force, dans la réflexion sur les corpus.

Tognini-Bonelli (2001) distingue deux approches de recherche en linguistique de corpus : « corpus-based » et « corpus-driven ». Dans la première approche un chercheur définit *a priori* des structures et des formes linguistiques dont les variations et l'utilisation seront testés/analysés grâce au corpus de linguistique (corpus en tant qu'objet de recherche). La seconde approche « corpus-driven » se veut plus inductive et permet de faire émerger les caractéristiques/phénomènes linguistiques à partir du corpus choisi (le corpus devient un sujet, une source des données)¹¹⁵.

Le nombre des corpus des productions des apprenants en France est très limité. Cependant, il en existe quelques exemples : le corpus PAROLE¹¹⁶ (L2 anglais, français et italien, constitué à Chambéry) date de 2008. Il y a aussi le projet Diderot-Longdale à Paris Diderot¹¹⁷, qui fait partie de Longdale international. Pour le FLE, Minerva Rojas Madrazo (2020) a constitué (à Chambéry) un important corpus longitudinal¹¹⁸.

7.2. Constitution du corpus.

La constitution du corpus comprend plusieurs étapes : la numérisation et la transcription des données recueillies, l'annotation métalinguistique des transcriptions, leur rassemblement dans un corpus, le nettoyage et la standardisation.

7.2.1. Numérisation et transcription.

Afin de constituer un corpus représentatif des cours EMILE il est nécessaire de réunir toutes les données pertinentes en lien avec les finalités établies. Rappelons que notre corpus EMILE vise à explorer et à décrire en premier lieu les cours de DNL (d'histoire-géographie) dispensés en LV2 (anglais) ainsi que les différentes facettes de ce concept complexe. Cet objectif influe sur les choix des données et conditionne ainsi leur traitement en vue de la constitution du corpus.

¹¹⁵ Voir l'annexe 32 pour la question de l'application de la linguistique de corpus.

¹¹⁶ <https://slabank.talkbank.org/access/English/PAROLE.html>, consulté le 17/05/2023

¹¹⁷ <https://www.clillac-arp.univ-paris-diderot.fr/projets/longdale>, consulté le 17/05/2023

¹¹⁸ Un autre corpus a été conçu à l'Université Rennes-2. L'Unité de recherche LIDILE (Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues) a lancé en 2008 un projet intitulé Corpus InterLangue (CIL) qui contient une collection des productions écrites et orales des élèves dont la langue d'étude (L2) est le français et l'anglais

Les données récoltées revêtent un caractère très divers : les enregistrements vidéo et audio, les documents distribués aux élèves par les professeurs, les productions écrites des élèves (trace écrites, brouillons), les évaluations, les entretiens, les sondages. Étant donné l'hétérogénéité de ces sources elles subissent un traitement différent. L'annexe 33 décrit quel type d'information nous intéresse, le type de transcription appliquée (si pertinent), l'intérêt que ces informations présentent pour notre étude.

Supports oraux. La toute première étape consiste en la saisie de l'ensemble des données à l'aide de l'ordinateur pour les avoir au format électronique. Quelle transcription privilégier : manuelle ou assistée ? Bien qu'il existe un nombre suffisant de logiciels de reconnaissance vocale (comme FreeSpeech), leur efficacité s'est révélée peu satisfaisante dans notre cas. Étant donnée la nature complexe des enregistrements – les tours de rôles fréquents des locuteurs, la nécessité de surveiller tout le temps le flux de parole, la segmentation en unités de sens en fonction des indices prosodiques, les voix peu audibles ou encore les mots mal articulés (surtout les articles « the » ou « a ») – nous avons fait le choix d'effectuer les transcriptions manuellement (sans outils de reconnaissance de la parole). La seule assistance provenait parfois des documents vidéo accompagnés des sous-titres. Ces derniers étaient soit déjà intégrés dans une bande vidéo soit étaient générés automatiquement là où c'était possible. Plusieurs vérifications ont été effectuées *a posteriori*, mais il reste tout de même des incertitudes dans certains cas quant à la justesse parfaite des transcriptions.

Les sources orales (enregistrements vidéo et sonores des cours et des entretiens) ont été transcrites à l'aide du logiciel *EXMARaLDA* (voir l'annexe 31 pour la présentation du logiciel). Nous avons opté pour le logiciel *EXMARaLDA* parce qu'il correspond le mieux à nos besoins pour plusieurs raisons. Tout d'abord, le repérage du début et de la fin de l'énoncé est possible lors des transcriptions grâce à un oscillogramme : le déroulement de la bande son s'effectue en parallèle avec la transcription. Ensuite, la création de plusieurs couches est envisageable selon le besoin, afin de coder (annoter) des erreurs de façon ciblée. De plus, le logiciel permet la création ou l'intégration d'un schéma d'annotation des erreurs (fichier .xml insérable dans un panneau d'annotation), ce qui est avantageux en vue des analyses souhaitées (selon le type d'erreur, par exemple). Et finalement, le transfert des annotations est possible entre le logiciel *EXMARaLDA* et le logiciel d'analyse *CLAN* (grâce aux fonctions intégrées) dans le but de dégager les caractéristiques pertinentes de l'interlangue des élèves.

Supports écrits. Un nombre non négligeable de supports écrits utilisés en cours a été récolté¹¹⁹ (voir le volume 3 pour la description de tous les supports utilisés en cours). Les textes sur support papier ont été numérisés, la numérisation a pu être faite de diverse manière : soit automatiquement à l'aide du logiciel de reconnaissance optique des caractères (OCR) AbbyFinerReader11 (bien que la reconnaissance automatique des données nécessite une vérification manuelle par la suite), soit manuellement, là où il s'agit de brouillons de préparations, ou des traces écrites des cours. Le résultat de ces procédés est saisi sous forme textuelle dans Word. Pareillement, il arrive que les sous-titres apparaissent dans les documents vidéo ou que les participants produisent les traces écrites au tableau, auquel cas les données sont transcrites manuellement dans Word directement.¹²⁰

Le but de la transcription est de sauvegarder le contenu textuel uniquement. Pour cette raison, son contenu est restitué de façon linéaire, la dimension spatio-temporelle des manuscrits n'ayant pas été prise en compte¹²¹.

Difficultés rencontrées pendant la transcription.

Sources orales. La transcription manuelle des supports d'origine orale (enregistrements des cours) est un exercice fastidieux et chronophage (quelques mois de travail) ; parfois il fallait passer 2-3 heures pour transcrire une parole assez dense d'une durée de 5 minutes. Par exemple, il a fallu réécouter certains morceaux à maintes reprises pour s'assurer de la bonne compréhension de certains mots.

¹¹⁹ Source : <https://lidile.hypotheses.org/cil>, consulté le 17/05/2023.

- Textes au format électronique (projetés au tableau et sous forme de sous-titres dans les vidéos).
- Textes sur support papier (distribués en cours par les professeures ; productions des élèves telles que les notes de cours, préparations/brouillons des tâches pédagogiques).
- Traces écrites au tableau (les notes créées par les professeures ; les productions des élèves).

¹²⁰ Commentaire concernant les productions écrites des élèves. Les brouillons écrits contiennent des fautes, donc des écarts par rapport à la norme de la langue, ces textes sont considérés comme « non normés » (Tutin et al. (s.d.). Cours en ligne : Linguistique de corpus, France Université Numérique).

Que faire dans cette situation ? Faut-il ou non transcrire ce type de texte dans une graphie normée ? Pour les finalités de notre recherche nous avons besoin d'un corpus avec une annotation des erreurs (les erreurs accompagnées de la version « normée ») afin d'effectuer les analyses de l'interlangue et en faire émerger les différentes caractéristiques à l'aide du concordancier *AntConc*. Par ailleurs, les transcriptions, même initiales, peuvent être considérées comme des annotations puisqu'elles sont guidées par les choix du transcripteur (Doquet et al., 2017).

¹²¹ Notamment, la disposition du texte sur la page du manuscrit (ayant le texte sur les marges, entre les lignes, etc.) tout comme les ajouts/modifications du texte à un moment différent de l'écriture initiale signalés par l'utilisation de l'encre/crayon différent.

Un des défis lors de la réalisation d'une transcription est la représentation des données sur l'écran. Comment souhaitons-nous qu'elles apparaissent ? Quels phénomènes peuvent-elles refléter ? Quelle forme visuelle attribuer aux mots déviés ou déformés comme *gonna* ? Comment répertorier les mots comme *yea* : dans leur forme classique *yes* ou, au contraire, les transcrire comme on les entend ?

En effet, les réponses à cette série de questions se trouvent d'un côté dans les objectifs de notre recherche établis en amont, à savoir, explorer le corpus sous un angle grammatical, lexical et morpho-syntaxique. Une transcription est censée, par conséquent, représenter ces phénomènes linguistiques observés dans les énoncés. D'un autre côté, toute représentation du texte sous une forme graphique est soumise à des normes précises, autrement dit, les données doivent être transcrites conformément aux conventions adoptées internationalement.

Ainsi, notre but d'examiner le sous-corpus oral (que souhaitons nous faire ?) est tout à fait atteignable au moyen des codes de transcriptions (comment pouvons-nous le faire ?) qui nous permettent de mettre en lumière les événements voulus.

Dans cette optique le problème de la représentation des données sur l'écran prend une autre lecture, la tâche semble désormais plus facile. Néanmoins, il faut être très précis en décrivant chaque événement (attribuer des codes spécifiques) pour que logiciel puisse ensuite les comptabiliser. Nous avons ainsi adopté une orthographe considérée comme normalisée là où c'était possible. Par conséquent, en sachant qu'une étude détaillée de la prosodie ne constitue pas le but de notre travail, nous avons retranscrit les mots employés au registre informel comme *gonna* ou *yea* selon les normes de la langue : une expression périphrastique *going to* et *yes* avec un codage propre à ces événements (voir la section liée au codage). Pour le traitement dans *AntConc* le codage est : *<gonna> going to* sans pour autant le marquer comme une erreur. De cette façon *gonna* ne sera tout simplement pas pris en compte par les logiciels dans des calculs statistiques.

Sources écrites. La difficulté principale dans la transcription des productions écrites des élèves réside dans la segmentation des éléments de texte. Si nous regardons les notes prises pendant les cours ou les brouillons de préparation des tâches pédagogiques, nous verrons que très souvent les mots sont suivis par une énumération de points ou liés par des flèches, ou sont tout simplement établis sous forme d'une liste sans liens syntaxiques entre eux. Cette stratégie de prise de notes de

la part des élèves est compréhensible, car étant limité dans le temps pendant le cours, il fallait marquer l'essentiel du message de manière rapide et efficace. Quoi de mieux que les mots porteurs de sens ? Se soucier des relations morpho-syntaxiques dans cette étape signifierait une perte de temps précieux. Ainsi cette partie du corpus se présente majoritairement comme un cumul de mots et d'expressions sans ponctuation ce qui peut avoir des incidences sur les analyses, comme les cooccurrences des mots, ou impacter les données statistiques générales, comme le nombre d'énoncés dans le corpus, la longueur de phrases, etc.¹²²

7.2.2. Documentation des sources.

Les métadonnées du corpus (documentation du corpus) constituent la carte d'identité d'un corpus numérique, les informations générales et détaillées sur la constitution du corpus. Il est crucial d'en situer les sources (écrites et orales) qui serviront plus tard en tant que plateforme linguistique pour observer et analyser les phénomènes souhaités. Un corpus sans métadonnées, c'est-à-dire, un corpus dont les sources et la forme ne sont pas explicités, n'a pas de valeur scientifique et ne peut être exploité à des fins d'analyse. Ainsi, les métadonnées confèrent une validité scientifique à un corpus numérique.

Les entrées textuelles de notre corpus sont issues des supports :

- écrits (les écrits historiques/journalistiques, documents créés par les professeures, notes écrites par les professeures au tableau, *l'intake*/notes de cours prises par des élèves, notes de *l'output*/productions des élèves) ;
- oraux (documents vidéo/audio utilisés par des professeures : discours, interviews, extraits de films, des reportages ; productions orales des élèves : débats, EOC et EOI, en classe en en-dehors de celle-ci).

¹²² D'autres questions s'imposent aussi : faut-il prendre en compte (et comment ?) les intentions verbales exprimées par les symboles ? (Une flèche montante pour dire « augment », flèche descendante pour dire « slow down », les symboles mathématiques pour dire « equal » « not equal », etc.). Ce problème a été le sujet d'une longue réflexion, car nous sommes liés par les contraintes du logiciel de traitement automatique du texte *AntConc*. Finalement, nous avons choisi de ne pas tenir compte de ces éléments puisque notre but est d'explorer la langue, donc les éléments linguistiques exprimés par des mots, sinon nous risquons de produire à la place des élèves en interprétant leurs intentions, ce qui fausserait les données du corpus. D'autres difficultés sont abordées dans la section consacrée au codage des erreurs (annotations) du corpus écrit des élèves.

Nous proposons les fiches suivantes pour documenter les données du corpus de recherche :

- La fiche des enregistrements des cours EMILE (l'annexe 34) : le nom et la date du cours, la date et la durée des enregistrements effectués, la matière enseignée (LV ou DNL), le type et la taille du fichier.
- La fiche des sources des supports oraux (audios, vidéos) utilisés en cours (l'annexe 28) contient les informations suivantes : l'auteur, la date du discours, lieu et circonstances (contexte possible), le nom de l'émission/du reportage/de la chaîne TV ou de radio, le nom du site web d'où provient le document, son URL, la date d'utilisation en cours (si connu). Les supports sont classés dans l'ordre de leur diffusion pendant l'année scolaire.
- Dossier « Supports utilisés en cours EMILE » (consultable sous forme numérique dans le volume 3). Le titre de chaque support indique : la nature, la date de l'utilisation en cours (si connu), la professeure en charge (LV ou DNL), la visée du support (cours ou évaluation), type (écrit/oral), la place dans le projet pédagogique (unité, séquence, numéro à l'intérieur de la séquence).¹²³
- La fiche des sources des supports écrits utilisés par les professeures (l'annexe 35bis) : les médias, les sites Internet, les manuels utilisés aux fins d'apprentissage (l'auteur, la date de publication, la maison d'édition sont aussi indiqués si connus).
- La fiche des évaluations orales des élèves : les monologues auto-enregistrés en dehors de la classe (l'annexe 35 et aussi le dossier « Notes et productions des élèves », dans le volume 3). Les noms des élèves ne sont pas indiqués suite à une condition d'anonymat, mais nous pouvons consigner la date et le format de l'enregistrement, le sujet abordé, la matière, la place de l'évaluation dans la séquence, la longueur des productions.
- La fiche des productions écrites des élèves : notes des cours, brouillons de préparations des tâches demandées (voir le dossier « Notes et productions des élèves », dans le volume 3) :

¹²³ La date précise et la source du téléchargement des supports écrits par les professeures est souvent inconnue, surtout pour la professeure de LV qui se sert de ses documents durant plusieurs années pour constituer les cours dans les classes de section européenne. Voir aussi la fiche « Niveau de didactisation des supports en EMILE » dans le volume 3, où l'indication est apportée si le texte original a été adapté (format et/ou contenu) ou conçu spécifiquement pour l'usage scolaire.

la date exacte des productions n'est pas connue, mais l'on peut indiquer à quel support ou *l'input* chaque prise de note est rattachée ou sa place dans le projet pédagogique (séquence/unité), le cours (LV ou DNL), sa visée : brouillon de préparation, prise de notes, trace écrite au tableau, évaluation¹²⁴.

Difficultés rencontrées lors de la documentation des sources.

Il convient d'être vigilant lors de la documentation des données et de répertorier les sources aussi vite que possible, ce qui nécessite une certaine réactivité. Nous avons remarqué, par exemple, que certains liens étaient fonctionnels durant un temps limité de sorte que lorsque nous les avons consultés à nouveau, les fichiers n'étaient plus disponibles pour diverses raisons (le compte associé était clôturé, document déplacé sur un autre site, etc.).

Une autre difficulté était le repérage d'une source écrite exacte utilisée par les professeures afin d'élaborer un support écrit du cours. En effet, plusieurs sites web multiplient les informations, en les recopiant les uns sur les autres. Par conséquent, l'identification de la provenance de certains supports se révèle une tâche fastidieuse, voire impossible (voir plus de détails dans la section liée à l'étude des supports dans chapitre neuf et dans la fiche « Niveau de didactisation des supports » dans le volume 3).

7.2.3. Compilation : du corpus socle au corpus intégral.

Une fois que les données transcrites et exportées dans un format textuel (après la transcription dans *EXMARaLDA*), nous sommes en mesure de constituer un corpus numérique qui nous servira d'appui pour effectuer une analyse linguistique. Cependant, une question se pose : comment organiser, structurer et unifier des supports provenant de sources diverses et variées afin d'en dégager un ensemble cohérent et répondant à nos objectifs ? Rappelons quelques notions pertinentes données par Rastier (2004) : « si le mot, ou mieux le morphème, est l'unité élémentaire, le texte est pour une linguistique évoluée l'unité *minimale*¹²⁵, et le corpus l'ensemble dans lequel cette unité prend son sens ».

¹²⁴ Rappelons que la documentation des entretiens, des questionnaires et des évaluations, leur traitement et l'exploitation sont élaborés dans le chapitre neuf du présent travail car ils ne font pas partie du corpus des cours EMILE.

¹²⁵ En italiques dans le texte .

Les transcriptions des données initiales que nous venons de décrire constituent les entrées (unités) rassemblées dans un corpus numérique que nous appelons « le corpus socle » (voir le dossier « Corpus numériques » dans le volume 3). La longueur de chaque entrée (transcription) du corpus socle est définie par la nature de la source ou des données à son origine : la longueur du support écrit, la longueur de la parole d'un locuteur. Les entrées (transcriptions) à l'intérieur du corpus socle sont juxtaposées et se présentent dans l'ordre chronologique qui correspond au déroulement des cours EMILE. Les entrées sont disposées en paragraphes pour une meilleure perception visuelle.

Précisons dès à présent les définitions pertinentes pour la suite de la recherche.

Le corpus socle est une base de données « brutes », corpus qui ne sera pas directement exploité, mais à partir duquel nous allons créer un corpus intégral afin d'analyser les facettes souhaitées des cours EMILE.

Le corpus intégral est un corpus constitué à partir des données du corpus socle en prenant en compte le nombre de répétitions de chaque document durant l'année observée¹²⁶, et sera exploité suivant les objectifs posés.

Le sous-corpus est un corpus qui fait partie du corpus intégral et qui est constitué pour les besoins des explorations précises définies en amont dans la recherche actuelle. Par exemple, le sous-corpus des *outputs* des élèves est constitué dans le but d'explorer les productions des élèves uniquement (afin d'étudier le parcours des mots). Les sous-corpus des professeures de DNL et de LV sont constitués afin d'observer dans quelle discipline se trouvent les mots les plus fréquents utilisés par des élèves. Le sous-corpus oral des élèves contient tant *l'input* que *l'output* (effectués par des élèves uniquement), il sert à la comparaison avec un corpus des productions des natifs anglophones (corpus LOCNESS). Les données descriptives (taille et contenu) des sous-corpus sont consultables en Annexe 39. Lorsque nous utilisons le terme « corpus d'étude » dans le cadre de la présente recherche nous nous référons au corpus intégral.

¹²⁶ Rappel : si un support est exploité plusieurs fois (par exemple par les professeures de deux matières), il va figurer autant de fois dans le corpus intégral. De même, l'exploitation d'un support pendant le cours (ex. la lecture à voix haute du support par un des élèves est *l'output* pour celui qui parle et *l'input* pour ceux qui écoutent) a l'incidence sur le nombre des corpusèmes (voir le Glossaire) dans le corpus intégral.

7.2.4. Métadonnées du corpus.

Notre corpus socle contient les en-têtes, identifiant la provenance des parties du corpus¹²⁷. Les en-têtes métalinguistiques nous sont utiles pour plusieurs raisons :

- Les origines (sources) des transcriptions sont ainsi traçables, les en-têtes permettant d'établir la classification et l'ordre précis dans une multitude d'informations. Lors de constitution du corpus socle, nous préservons (lorsque c'est possible) le même ordre des supports dans lequel ils ont été utilisés en cours EMILE.
- Les en-têtes permettent de meilleures recherches, notamment, d'écarter les corpusèmes non-pertinents lors d'une restitution du parcours d'un mot dans les productions des élèves.
- Les en-têtes serviront d'appui pour la constitution des sous-corpus en fonction des analyses à effectuer, puisque les commentaires indiquent le nombre de fois que le corpusème en question (texte, discours) a été employé durant la période d'observation.

Les transcriptions utilisées pour la constitution du corpus numérique EMILE sont annotées de façon didactique hiérarchisée : les thèmes englobent les unités, tandis que ces dernières sont constituées des séquences, lesquelles contiennent des sources documentaires.

La figure 14 présente schématiquement l'arborescence des annotations métalinguistiques. Ces métadonnées du corpus socle sont utilisées pour constituer le tableau des correspondances des supports des cours et des sous-corpus (consultable dans le volume 3).¹²⁸

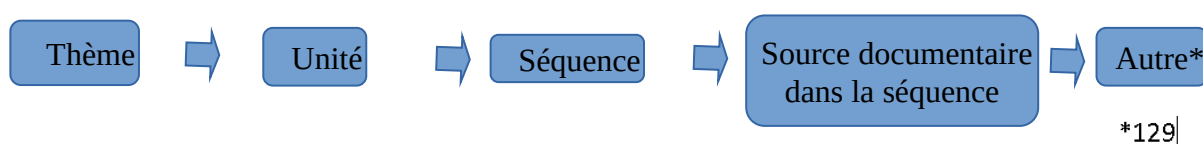


Figure 14: Arborescence des annotations des supports en cours EMILE (2021).

¹²⁷ Voir le corpus socle dans le dossier « Corpus numériques » dans le volume 3.

¹²⁸ Le tableau renseigne notamment sur les types des sous-corpus constitués à partir du corpus socle et affiche le nombre de fois que chaque entrée textuelle figure dans le/les corpus. Également, le tableau donne un aperçu globale de la progression pédagogique de l'année scolaire.

¹²⁹ Les métadonnées contiennent les indications de la date d'utilisation des sources en cours (si connu), l'émetteur (professeures/élèves), la matière concernée (LV ou DNL), le type du document selon l'*input* (écrit/oral) ou sa visée pédagogique (document hybride, correction, etc.). Par ailleurs, certains types de production sont aussi annotés :

7.2.5. Documentation du corpus.

Comme évoqué ci-dessus, le corpus socle a servi de base pour la constitution d'un corpus intégral des cours EMILE dont nous présentons maintenant les caractéristiques saillantes.

Présentation du projet. Métadonnées du corpus EMILE.

Directeur du projet : Monsieur John Osborne.

Réalisateur du projet : Evgenia Bakaldina-Nicol.

Lieu du projet : Université Savoie-Mont Blanc, Chambéry.

Lieu des enregistrements et du recueil des données : Lycée général et technologique de Chambéry relevant de MEN.

Période du recueil des données : sep 2018- mai 2019.

Période des enregistrements des cours : sep 2018-juin 2019.

Temps de compilation : avril - décembre 2019, modifications apportées début 2021.

Taille : 119.069 mots.

Langue : anglais.

Caractéristiques du corpus EMILE.

- Le corpus se veut **structuré** : dans notre travail nous prenons le projet pédagogique (les séquences des cours EMILE) comme un fil conducteur qui nous aidera à organiser la masse des données dans le corpus intégral. Le canevas des séquences était initialement élaboré en 2017 par la professeure de LV et ensuite adapté par les deux professeures du cursus EMILE (LV et DNL) au fur et à mesure de la mise en pratique du projet. Les éléments constitutifs (entrées) du corpus provenant des sources transcrites sont juxtaposés et balisés en paragraphes pour une meilleure perception visuelle.
- Rastier (2004) affirme que « [...] un corpus est **adéquat ou non à une tâche** en fonction de laquelle on peut déterminer les critères de sa représentativité et de son homogénéité ».

l'intake sous forme de notes de cours, l'output en tant que production écrite ou orale, etc. Il faut encore prendre en compte que certaines productions écrites ne sont pas des finalités en soi, mais opèrent comme les étapes intermédiaires pour préparer un oral – les dialogues, les débats, etc.

Ainsi, notre objectif¹³⁰ détermine le choix des entrées du corpus. En l'occurrence, toute source documentaire utilisée par les professeurs en classe européenne à des fins pédagogiques était jugée comme utile et pertinente ; c'est pour cette raison que nous sommes attachés à en procurer le maximum possible ce qui permet par la suite d'établir les critères de représentativité et de homogénéité.

- Le corpus est généralement constitué en vue des futures **applications**. A l'issue de la compilation du corpus intégral des cours EMILE une série d'analyses est effectuée afin de mieux comprendre l'interlangue en cours EMILE¹³¹.
- Le corpus peut répondre (ou pas) aux critères d'**homogénéité**. D'un côté, si « l'homogénéité » est vue comme : « Unité, régularité des éléments constitutifs d'un ensemble, d'un tout »¹³² notre corpus, où les éléments sont rassemblés et structurés selon la logique interne (progression annuelle des cours), peut être considéré comme homogène. D'un autre côté, si « l'homogénéité » est « Cohésion, uniformité d'un ensemble, d'un tout »¹³³, le corpus ne correspond pas aux critères d'homogénéité¹³⁴.
- **Représentativité** du corpus. Comme le constate Biber (2010, p.162), un problème central pour les études dites « corpus-based » est la représentativité du corpus. Notre corpus est représentatif des cours EMILE en section européenne puisqu'il contient un échantillon

¹³⁰ Rappelons le but de notre étude : décrire et analyser le fonctionnement et l'utilisation de la langue dans le contexte spécifique EMILE qui se situe au croisement de deux types d'enseignement, celui de la langue vivante et de la discipline non-linguistique (DNL). Le travail de recherche explore dans quelle mesure un statut particulier de la langue en cours EMILE (à la fois un objet et un outil d'apprentissage) modifie les conditions et les résultats de l'apprentissage.

¹³¹ Ex. les mots les plus fréquents et les mots-clés propres aux cours d'histoire-géographie en anglais, la coopération des professeurs, les erreurs faites par les élèves, etc.

¹³² www.cnrtl.fr, consulté le 15/04/2020

¹³³ www.cnrtl.fr, consulté le 15/04/2020

¹³⁴ Les raisons en sont les suivantes :

-Les données sont très variées et hétérogènes ouvrant un vaste horizon spatio-temporel. En effet, les sources recouvrent une période de plus de soixante-dix ans (de l'après-guerre à la période moderne), mais aussi représentant de vastes zones géographiques (les pays du monde anglophone et en dehors de celui-ci, par exemple l'intervention des américains en Corée du Sud, la confrontation du monde occidental et oriental autour du Canal de Suez, etc.).

-Du point de vue de sa structure le corpus est composé des transcriptions dont la provenance est double : sources écrites et orales, « ce qui instaure une hétérogénéité de principe » (Rastier, 2004). Qui plus est, les discours varient par genre (scientifique, littéraire, politique) et par leur nature (un récit documentaire, un commentaire éditorial, un reportage journalistique, un film cinématographique, un article de presse), autant de sources hétérogènes loin de critères de « bon corpus » selon Rastier (2004).

relativement complet des *inputs* et des *outputs*, qui rythment l'apprentissage, sur une année entière. Chaque entrée est vue comme une unité représentant un élément sur le continuum allant de *l'input* vers *l'output* : *l'input* donné par les professeures devient *l'intake* reçu par les élèves qui aboutit sur *l'output*. Toute réception et production est la transformation, la trace de ce que les élèves ont retenu en cours (voir aussi « De la difficulté de statuer les *inputs* et les *outputs* en cours EMILE » dans la section 7.2.7. du présent chapitre). De façon plus globale, notre corpus incarne un cas particulier représentatif du système scolaire français dans le secondaire.

- Notre corpus des cours EMILE est plus **spécialisé** par rapport à celui venant des cours de langue « traditionnels », sans pour autant prétendre à l'exhaustivité du sujet spécialisé d'histoire. En effet, les extraits de documents historiques – supports écrits et oraux utilisés par les professeures – servent en tant que levier afin de « booster » la réflexion des élèves sur un sujet spécifique (voir les analyses dédiées à l'exploration du vocabulaire dans le chapitre suivant).

Limites du corpus EMILE :

- nous ne sommes pas en possession de l'ensemble exhaustif des supports des cours EMILE, nous ignorons également ce que les élèves ont pu faire de leurs acquisitions (et de productions) en dehors de la classe ;
- le corpus de notre travail n'est pas un corpus de mots, mais il n'est pas composé à cent pourcent de textes complets non plus, comprenant parfois des fragments et des échantillons (extraits de discours, des articles de presse, etc.).

Tout de même, le corpus reste très représentatif au regard des cours EMILE en section européenne. Le corpus socle, ainsi que le corpus intégral et l'ensemble des sous-corpus constitués à partir de celui-ci sont consultables dans le volume 3 de la thèse.

7.2.6. Nettoyage et standardisation du corpus.

Une fois les sous-corpus rassemblés en vue de leur traitement automatique, le nettoyage et la standardisation s'imposent afin de pouvoir s'en servir. Précisons que tous les choix d'élimination,

de modifications ou d'ajouts de mots influent sur le nombre de mots dans le corpus, donc sur le calcul final des mots par les logiciels de traitement des textes.


Le nettoyage et la standardisation s'effectuent semi-automatiquement dans Word en utilisant une fonction « supprimer » ou « chercher et remplacer ». Cependant il convient de les manipuler avec prudence, pour éviter, par exemple, que 1950s devienne *nineteen fiftyS* au lieu de *nineteen fiftIES*, ou afin de distinguer un trait d'union faisant office de « puce » d'un trait d'union obligatoire en anglais dans les nombres composés de 21 à 99¹³⁵. Par ailleurs, le corpus ne vise pas la préservation de la mise en forme des entrées textuelles. Ainsi, nous avons éliminé les instances de « bruit » : des marqueurs de ponctuation, comme « trois points » (...) ou deux points (.), les guillemets qui introduisent une parole directe ; des marqueurs de structuration, caractéristiques des supports écrits, comme les « puces » et la numérotation (à la différence des données chiffrées).

Ensuite, nous avons mis entre crochets ce que nous ne voudrions pas que le logiciel de traitement prenne en compte. Ainsi, lors de l'affichage des résultats dans *AntConc*, par exemple, ces mots n'apparaissent pas. Ce sont les éléments faisant partie du corpus mais qui ne sont pas pertinents pour les analyses de celui-ci :

- les mots et les expressions prononcés en français (ex. <guerre>) ;
- les X qui désigne les noms des professeures et des élèves¹³⁶ qui apparaissent dans les interactions ;
- les éléments métalinguistiques (ex. la date des cours <Today 15/01/19>, <I don't know how to say>);
- les liens des sites d'Internet (ex.<www.theglobalistreport.com>);
- les tirés à visée pédagogique dans les « exercices à trous » ;
- les symboles mathématiques qui expriment les relations syntaxiques et/ou logiques entre les mots dans les productions écrites des élèves (ex. *mood=feeling+atmosphere* devient *mood <=> feeling <+> atmosphere* ; *Seventy-three <-> seventy-five*).¹³⁷

¹³⁵ <https://www.ef.fr/ressources-anglais/grammaire-anglaise/traits-union-tirets/>, consulté le 05/05/2021

¹³⁶ Conditions d'anonymat

¹³⁷ Nous sommes conscients qu'en enlevant les symboles de liaison nous entraînons la disparition des relations entre les mots. Mais les remplacer par des lettres reviendrait à substituer l'intention d'un élève par notre propre interprétation (le symbol  dans le brouillon pourrait signifier : *augment, raise, boost, grow* etc.) ce qui fausserait les données initiales. Les apostrophes (marqueurs du génitif) cependant ont été gardés de sorte que le texte reste lisible.

- les remplissages des pauses (ex. *err*, *emm*) sont annotées comme <err>, <emm>¹³⁸.

Pour le traitement du corpus dans *AntConc* nous avons mis les mots erronés entre crochets (opération de codage) suivis par leur correction pour que *AntConc* puisse prendre ces mots en compte. De même, certaines abréviations¹³⁹ dans les productions écrites et orales des élèves ont été restituées.

Exemples de correction des erreurs :

- *not to invaded Cuba* devient *not to <invaded*> invade Cuba* ;
- les mots non-aboutis sont restitués dans leur intégralité : *contributi* est codé comme <contributi*> contributing.

Le fait de mettre les erreurs entre les crochets a une incidence sur la taille totale du corpus, puisque chaque mot erroné est doublé du fait de sa correction à côté (<*to invaded**> *to invade*). Mais en le faisant nous pouvons facilement tracer la place de l'erreur dans le corpus et revenir à ces origines si besoin lors des traitements ultérieurs (voir les exemples du codage des erreurs les plus typiques dans l'annexe 38-1).

Les procédés de standardisation des entrées textuelles du corpus ont été ensuite appliqués afin de s'assurer de leur uniformité et de leur prise en compte par les logiciels *AntConc* et *SketchEngine*.

1. L'uniformité orthographique :

- des noms de personnes politiques (Khrutchev, Brezhnev, Zhdanov) ;
- des mots dont l'orthographe varie selon les normes des pays où ce nom est employé : *color* vs *colour*¹⁴⁰;

¹³⁸ Bien qu'elles fassent partie d'un flux discursif linguistique, ce ne sont pas des mots porteurs de sens et de ce fait sont considérés comme des cas de « bruit » que nous souhaitons éviter. Par ailleurs, ces éléments ont été codés comme marqueurs de disfluence lors du traitement du corpus oral dans *EXMARaLDA* selon la convention de transcription *CHILDES* (voir la section suivante pour la question de codage et des erreurs).

¹³⁹ Le choix des abréviations à restituer est fait selon que l'abréviation est internationalement acceptée ou pas. Ex. *NASA*, *NATO*, *USA*, *USSR*, *Mrs.*, *PM*, *MP*, *UK*, *EEC* font partie du premier cas tandis que *MT* pour désigner *Margaret Thatcher* ou *csq* pour *consequence* font partie du second cas.

¹⁴⁰ Une alternative serait d'avoir le recours à la *wild card* dans *AntConc* : *globali ?ation*, où « ? » remplace n'importe quel caractère. En effet, dans les supports écrits nous trouvons *globalisation*, tandis que dans les discours oraux la transcription a été faite comme *globalization*.

- des mots dont l'orthographe varie selon que son emploi est formel ou pas : « alright » vs « all right ». Dans notre corpus l'utilisation est informelle (lors des interactions orales), ainsi nous avons opté pour la transcription « alright ».
2. La conversion de certains symboles et des chiffres en lettres :
- les dates et les indications temporelles chiffrées (les époques) ;
 - les symboles utilisés internationalement (ex. la devise des pays : £, \$ devient *pound* et *dollar* respectivement).

Ensuite, nous avons vérifié les incohérences manuellement en relisant le corpus. Pour la facilité de lecture les mots et les expressions qui ne font pas partie d'un énoncé cohérent (ex. liste de vocabulaire) sont placés à la ligne. Chaque entrée textuelle est séparée des autres entrées par une interligne simple.

Réflexions sur les entrées textuelles du corpus. Corpusème.

Nous proposons dans notre travail une réflexion autour de la notion d'une entrée textuelle. En effet, un élément constitutif d'un corpus *a priori* est un texte, ou plusieurs textes (peu importe le genre et la source – un article de presse ou un extrait cinématographique, écrit ou oral, une transcription, etc). C'est en observant cet ensemble des entrées textuelles qu'un désir de systématiser, de décrire et de nommer ce phénomène est apparu.

La transcription, l'article, le discours ou même le roman intégral, une fois dans le corpus, deviennent une entrée textuelle, une unité de corpus que nous appelons un corpusème. Le corpusème est une composante unique d'un corpus, elle définit les caractéristiques de ce dernier en fonction de sa nature. Les corpusèmes apportent la « coloration » du corpus en termes de genre, de volume et de potentiel exploratoire. Le corpus ainsi s'apparente à l'océan rythmé par le mouvement successif de grands et de petits corpusèmes le constituant et qui conditionnent même son existence, telles le flux et le reflux des vagues.

La taille d'un corpusème peut varier considérablement, allant de seulement un lexème (ou une expression), étendue à plusieurs phrasèmes, paragraphes/passages allant jusqu'à faire une œuvre

complète. Un corpusème acquiert le sens seulement dans le contexte précis de son emploi à un moment donné en lien avec le but défini en amont par le chercheur.

Corpusème – est aussi un terme abstrait qui réunit un ensemble des réalisations des entrées textuelles possibles, une unité minimale du corpus qui donne un sens minimal à l'ensemble des entrées qui le constituent.

Notes méthodologiques concernant les corpus constitués.

Corpus intégral des cours EMILE.

Répetons que ceci est un corpus comprenant toutes les données du corpus socle en prenant en compte le nombre de répétitions de chaque document durant l'année observée, et qui est exploité suivant les objectifs posés (chapitre huit). Les supports dont l'exploitation était multiple (ce qui correspond, par conséquent, à plusieurs *inputs*) sont insérés dans le corpus intégral autant de fois qu'ils étaient utilisés dans les cours EMILE.¹⁴¹ Une production orale d'un élève en cours, par contre, ne constitue qu'une seule occurrence, mais avec deux statuts différents : *l'output* pour celui qui parle mais *l'input* pour d'autres élèves qui l'écoutent. Ainsi, la production en question (entrée) sera doublée dans le corpus intégral.

Sous-corpus oral.

Le sous-corpus oral (consultable dans le volume 3) représente seize heures de données audios et vidéos provenant des enregistrements des cours et encore une trentaine de minutes de paroles autres qui figurent dans les enregistrements : le discours des locuteurs natifs (utilisés lors des cours non-observés) ; des productions orales des élèves effectués en-dehors de la classe (auto-enregistrement lors des évaluations). (Voir aussi la présentation du contexte dans la section 6.4. du chapitre 6).

¹⁴¹ Par exemple, le support écrit « What were the origins of the Welfare State in the UK ? » figure trois fois dans le corpus intégral pour des raisons de son exploitation multiple par les professeurs de LV et de DNL (voir plus de détails portant sur l'exploitation didactique et interdépendance des tâches pédagogiques liés à ce support dans le chapitre neuf de notre travail).

Ce sous-corpus ne contient pas *a priori* les informations qui ne communiquent pas un contenu pédagogique du cours :

- des interventions en langue française (comment analyser le document, rappel du format des épreuves, l'explication d'une notion compliquée, etc.) ;
- des interventions d'ordre technique (réglages des problèmes du son, etc.) et administratif (l'appel des élèves au début du cours, la discussion des horaires, l'annonce des épreuves ou des dates des devoirs, etc).

7.2.7. De la difficulté de statuer sur *inputs* et *outputs*.

Difficulté 1. Un extrait d'un document vidéo a été visionnée en cours de LV le 02 octobre¹⁴² comprenant une prise de notes par des élèves, le même extrait de la vidéo a été rediffusée le cours suivant le 04 octobre sans prise de notes, ensuite le visionnage se poursuit (de 1:47 à 2:57) accompagné par une prise de notes par les élèves (fin d'activité). Il est évident que *l'input* se produit sur une partie de la vidéo (visionnage du début à 1:47 au moins deux fois : le 2 et le 4 octobre). Comment classer ce deuxième visionnage (du début jusqu'à 1:47) ? En tant que *re-input* 1 (puisque le contenu visionné est strictement le même) ou en tant qu'*input* 4 (puisque les élèves interprètent la vidéo différemment grâce aux *inputs* 2 et 3 (comme schématisé dans la figure 14) ?

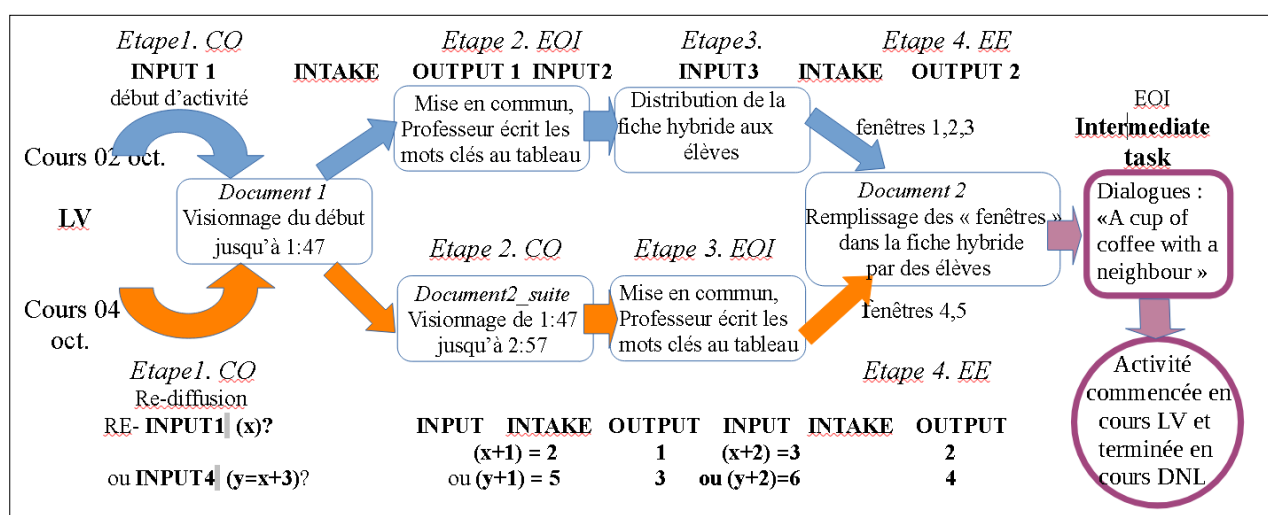
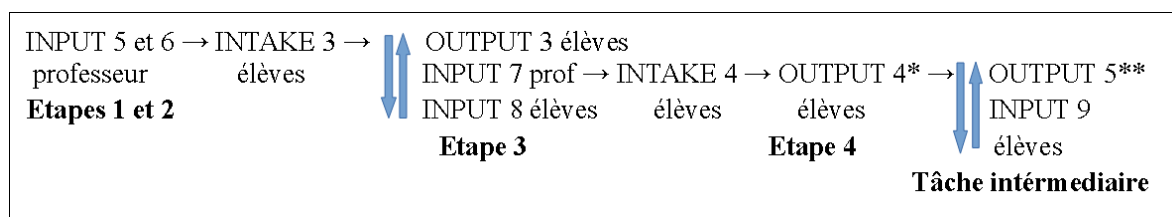


Figure 15: De la difficulté de statuer sur les *inputs* et les *outputs* en cours EMILE (2021).

¹⁴² du début jusqu'à 1:47

Pour répondre à ces questions, le schéma explicatif du déroulement des deux cours successifs de LV est proposé (Fig. 15), explicitant l'enchaînement de *l'input* et de *l'output* lors des activités liées au visionnage de la vidéo). C'est ainsi que nous arrivons à une notion de *l'input cumulé*. Le premier a lieu lorsque *l'input* provient de la source qui initie le discours (professeure, locuteur natif). Le second *input*, ainsi que les suivants, est engendré par le premier autour du même sujet et peut provenir de différentes sources, y compris des élèves.¹⁴³

La figure 16 présente le cours du 04 octobre schématiquement en montrant *l'input cumulé* :



* Voir note en bas de page.

** Il est évident que la phase de l'expression en binômes est précédée par l'étape de préparation (rédaction des notes servant d'appui pour la parole), donc encore un *input* supplémentaire est effectué lors des échanges des élèves à l'oral.

Figure 16: Relations entre l'input et l'output en cours EMILE (2021).

Revenons aux questions posées. En observant les figures 15 et 16 nous constatons la complexité du statut de *l'input* et de *l'output* qui révèle un caractère non-linéaire et progressif de l'apprentissage basé sur des interactions de plusieurs degrés. Le deuxième visionnage (Fig. 15, étape 2 du cours de 02 octobre) est ainsi considéré comme *l'input 5* si nous prenons en compte non seulement *l'input* de la professeure (écrit et oral) mais aussi la production (*l'output*) des élèves lors de la mise en commun, ce qui est *l'input* supplémentaire pour les élèves qui écoutent. De ce fait nous incluons cette partie de la vidéo deux fois dans notre corpus oral et par conséquent, dans le corpus intégral (qui contient tous les *inputs* et *outputs*) aussi 2 fois.

Difficulté 2. Lorsque les élèves sont en train de préparer le dialogue, ils travaillent en groupes de 2-3 élèves. La professeure circule en classe pour répondre à d'éventuelles questions. Quand le professeur répond à ces questions en mini-groupes, il s'adresse seulement à ces élèves. Comment considérer/classer le discours de la professeure ? Comme un *input* ou non ? (D'autres élèves

¹⁴³A noter que *l'output 2* et *4* sont les activités de l'expression écrite individuelle, donc *l'input cumulé* n'a pas lieu.

continuent de préparer leurs dialogues et n'écoutent pas nécessairement les questions et les réponses dans d'autres mini-groupes). Faut-il transcrire ces réponses de la professeure, d'autant plus que dans l'enregistrement des cours les paroles des élèves sont quasi inaudibles lorsqu'ils parlent entre eux ? En effet, les réponses en mini-groupes ne font pas partie de nos objectifs, l'on considère *l'input* « valable » uniquement lorsqu'une professeure s'adresse à l'ensemble de la classe.

Sous-corpus écrit. Ce corpus contient les traces écrites des élèves au tableau. Comme évoqué précédemment, ce qui est *l'output* pour certains élèves est *l'input* pour les autres.

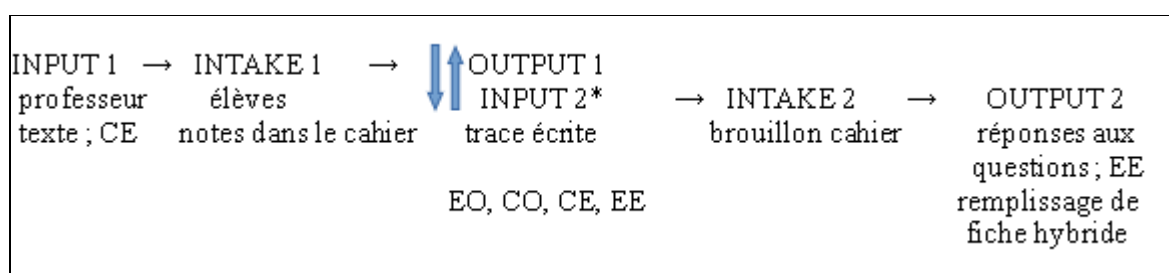


Figure 17: Différents niveaux de l'input en cours EMILE (2021).

*l'input 2 est généré par des élèves.

Les supports destinés aux évaluations écrites (ex. l'analyse comparative d'un texte et d'une image) font partie de *l'input* puisque l'évaluation sert, elle aussi, à former l'esprit des apprenants en tant qu'entraînement à moyen et long-terme, surtout dans le but de préparation aux examens finaux.

Considérons une situation : les élèves étudient un nouveau document en travaillant en groupes de 3 (cours DNL, heure 1 du 14 février). Chaque groupe se voit attribuer une partie du document, ensuite lors de la mise en commun les groupes présentent leur travail au tableau (à l'oral et aussi une trace écrite). Le point intéressant est que pour le groupe qui présente à ce moment sa partie du document au tableau, c'est un *output* (écrit et oral), tandis que pour le reste de la classe c'est une information entrante, donc, un *input* (oral et écrit également). D'où la remarque d'ordre méthodologique : étant donné que le corpus écrit est constitué du corpus des *inputs* et du corpus des *outputs*, nous avons saisi ces productions des élèves au tableau deux fois, en sachant que pour certains élèves c'est un *output* et pour les autres c'est un *input*. A la fin du cours chaque groupe aura fait son *output* au tableau et reçu *l'input* + *l'intake* en recopiant les productions faites au

tableau par leurs camarades. Ainsi, le corpus intégral rassemble quatre blocs d'informations : deux pour le corpus écrit (*l'input* et *l'output*) et deux pour le corpus oral (*l'input* et *l'output*).¹⁴⁴

Une question se pose quant au non-emploi des articles dans les *intakes* et dans les brouillons¹⁴⁵ des élèves. Dans ces prises de notes l'on voit assez souvent des éléments de la phrase, voire juste des mots qui ne sont pas liés entre eux grammaticalement (surtout lors de l'étape de l'*intake* – une prise de notes pendant l'écoute d'un enregistrement sonore, du vocabulaire...). Ainsi, devons-nous prendre en compte les erreurs ?

Pour ce qui est juste une énumération des faits séparés par une virgule, l'on peut peut-être ignorer l'absence de l'article dans la copie d'un élève en se disant que l'intention de celui-ci était de noter le plus rapidement possible l'essentiel du mot, parfois de la base verbale, de la racine du mot au détriment de la précision grammaticale ou orthographique.

Comment traiter les expressions, les amorces d'énoncés qui ne sont pas déjà des mots isolés (dans l'énumération des faits) mais ne sont pas encore des phrases véritablement constituées ? Dans quelle mesure faut-il y compter l'absence de l'article, surtout quand il s'agit d'expressions fixes : *the Labour party, the Prime Minister, etc.* ?

Illustrons ces questions par quelques exemples tirés d'un extrait des notes de cours des élèves :

(1) *The House of Commons : news of benches :*
front benches – member of the Cabinet
back benches – less important MPs.
shadow cabinet
The House of Lords – a throne for the queen

¹⁴⁴ Au fur et à mesure de l'avancement des cours EMILE, de plus en plus de questions se posent (EMILE « driven questions », terme de Bonelli, 2001) surtout quant au statut de *l'input* et de *l'output*.

Situation : la professeure distribue un document dans lequel certains mots sont mis en valeur en gras. Ensuite elle annonce que le contrôle du vocabulaire qui se déroulera la semaine suivante portera sur ces mots mis en avant du document distribué. Nous savons que l'évaluation du vocabulaire a eu effectivement lieu, mais nous n'avons pas une fiche de vocabulaire. Question : pouvons-nous intégrer les mots en gras dans notre corpus écrit ? En effet, nous ne pouvons pas le faire puisque même si les mots en gras servent de base pour cette évaluation, nous ignorons lesquels précisément. Le travail scientifique ne doit surtout pas se baser sur des spéculations et des situations imaginaires. Seulement les documents réellement récoltés peuvent faire objet de l'exploration.

¹⁴⁵ Dans notre thèse nous considérons qu'un brouillon a un statut particulier, c'est « un écrit intermédiaire, entre un premier écrit et le suivant, entre un élève et les autres, entre un oral, une lecture et un nouvel écrit, entre une expérience et sa mise à distance » (Benabbes, s.d.).

Nous remarquons que l'expression *shadow cabinet* employé sans l'article THE (probablement parce que c'est une énumération qui suit les *front benches* et *back benches*, ou parce que ces deux premières expressions sont employées au pluriel et l'élève était influencé par cette dynamique). Cependant, tout de suite après nous observons une phrase construite correctement (grammaticalement et syntaxiquement). Comment procéder ? Faut-il répertorier l'absence de l'article THE dans *shadow cabinet* en tant qu'une erreur dans exemple (1) ? Quid des exemples (2), (3), (4) ?

(2) *MP represente a party, the leader became PM.* Faut-il compter l'absence de l'article THE devant *MP* comme une erreur ?

(3) *MEP: member of European parliament.* Member of THE European parliament ?

(4) *The queen: head of state, she appoint the prime minister, diplomatic function – longest reign monarch in british history.*

Finalement, nous avons traité de telles omissions comme des erreurs dans des phrases ou des énoncés constitués, mais non pas quand il s'agissait des mots isolés ou séparés. Dans les exemples 1-4, comme dans une grande majorité des cas d'absence de l'article THE dans le corpus écrit des élèves, nous avons choisi de ne pas les marquer en tant qu'erreurs (les erreurs corrigées dans les sous-corpus écrit des élèves sont consultables dans la fiche « Erreurs corrigées dans le sous-corpus écrit_UAM Corpus Tool xml », dossier « Erreurs_corpus écrit_UAMcorpusTool » du vol. 3).

Sous-corpus écrit des professeurs.

Ce que l'on peut constater immédiatement c'est la différence dans le nombre de mots dans les corpus écrits des professeurs. Comment expliquer ce fait ?

Tout d'abord, il faut dire que nous ne disposons que d'une partie des documents provenant de multiples sources (documents transférés par les professeurs directement, documents trouvés sur Internet grâce aux liens et indications, aussi les documents transférés par des élèves). Il n'est pas possible de savoir le nombre total de documents utilisés pendant tous les cours, puisque même si nous avons essayé de suivre les cours en raison d'un cours par mois et par discipline en moyenne,

cela n'a pas été pas toujours possible. La seconde raison de ce déséquilibre réside dans le fait que nous avons assisté à plus de cours de DNL que ceux de LV.¹⁴⁶

La troisième raison est que les professeurs communiquaient les informations par le biais de courrier électronique ; nous avons reçu plus de documents de la part de la professeure de DNL que de la part de sa collègue de LV.

Enfin, dans la constitution des sous-corpus nous étions guidés par les informations données par les professeures quant à la réutilisation des supports et/ou les activités effectuées. Ceci explique la présence de certains supports en double, voire en triple dans le corpus d'une professeure et l'absence totale de ceux-ci dans l'autre. Par exemple, la professeure de DNL a précisé que tous les supports de la séquence *Globalization* ont été réutilisés lors de la révision finale avant les examens du BAC. Grâce à cette connaissance nous avons saisi ces supports en double dans le sous-corpus respectif de DNL ce qui a augmenté considérablement la taille de celui-ci.¹⁴⁷

7.2.8. Evaluation de la qualité d'expression des élèves.

Nous avons établi un système global d'appréciation de la qualité d'expression des élèves soumis aux évaluateurs externes. Deux professeurs certifiés en anglais dans le cycle secondaire ont écouté les productions des élèves et en ont mesuré la qualité globale sur une échelle de 1 à 5 selon les critères suivants :

- l'intelligibilité (le message transmis est compréhensible, doté de sens);
- l'aisance de parole (la fluidité) ;
- la qualité de prononciation (la capacité à prononcer les mots selon les normes de la prononciation de la langue étudiée) ;

¹⁴⁶ Les raisons en sont : l'absence de la professeure de LV - projet de l'établissement ou pour raison de la formation ; les cours manqués étaient en partie assurés par la professeure de DNL. Le 14 février nous avons fait le choix d'assister à deux cours de DNL car la professeure prévoyait une interrogation à l'oral (les débats) que nous avons enregistrée.

¹⁴⁷ Par conséquent, dans TOPIC 2 (la séquence *Globalization and protest*), le déséquilibre provient du nombre de supports écrits dans les deux disciplines. Nous n'avons que ceux de la professeure de DNL (9 documents) qui en plus ont été ré-utilisés lors de la révision finale de la fin d'année (donc 9 documents multipliés par 2 égal 18). Cet écart dans les données n'impacte pas globalement les analyses des sous-corpus, puisque les chiffres émanant des analyses sont toujours relativisés.

- la cohérence du discours (une certaine logique dans l'enchaînement des éléments du discours, l'élève suit le plan annoncé, etc.).

Les productions des élèves soumises à l'évaluation sont faites dans des situations variées de production :

- les diverses productions en cours : les réponses aux questions, le discours spontané en s'appuyant sur les notes, les débats ;
- les auto-enregistrements des élèves dans leurs intégrité effectués en-dehors de la classe.

Là où il s'agit d'écouter l'ensemble des élèves (car parfois il n'est pas possible de distinguer la voix de chacun des élèves individuellement), à des fins d'évaluation l'ensemble de la classe est considéré comme « élève 1 ». Les productions orales des élèves dont nous avons les auto-enregistrements sont évalués un par un, et classés de 2 à 6. Ainsi, les évaluateurs ont eu au total les productions de six élèves (cinq élèves plus un « élève » qui vaut pour la classe entière) à noter avant de renseigner ces notes dans un tableau dont les résultats synthétiques sont présentés dans les figures 18 et 19.

Les consignes suivantes ont été données aux évaluateurs : « Vous allez écouter les productions des élèves de la section européenne en classe de Terminale. Le niveau CECRL visé dans l'activité langagière « la production orale » est B2. Pouvez-vous évaluer globalement ces productions, en attribuant la note de 1 à 5 (1 – le degré de performance le moins élevé, 5 – le degré de performance le plus élevé dans la compétence évaluée), selon les quatre critères (présentés ci-dessus) sans prendre en compte les spécificités de la prononciation liées à la langue américaine ou britannique ? »

Les Figures 18 et 19 montrent que dans l'ensemble, tous critères confondus, pour l'ensemble des deux évaluateurs, les élèves ont obtenu la note globale « 4,4 » pour la qualité de leur production orale, ce qui est très satisfaisant à ce niveau.

Il est intéressant de remarquer qu'un des évaluateurs a évalué les productions de façon plus détaillée (des notes assez précises comme 3,8 ; 3,9 ; 4,2) tandis que son homologue évalue de façon

plus globale (par tranches de 0,5). Par ailleurs, L'évaluateur 1 a tendance à évaluer les productions plus sévèrement que son collègue (la moyenne pour la totalité des productions est 4,1 et 4,6 respectivement). Cependant, l'écart dans l'appréciation de chaque élève n'est pas très important.¹⁴⁸

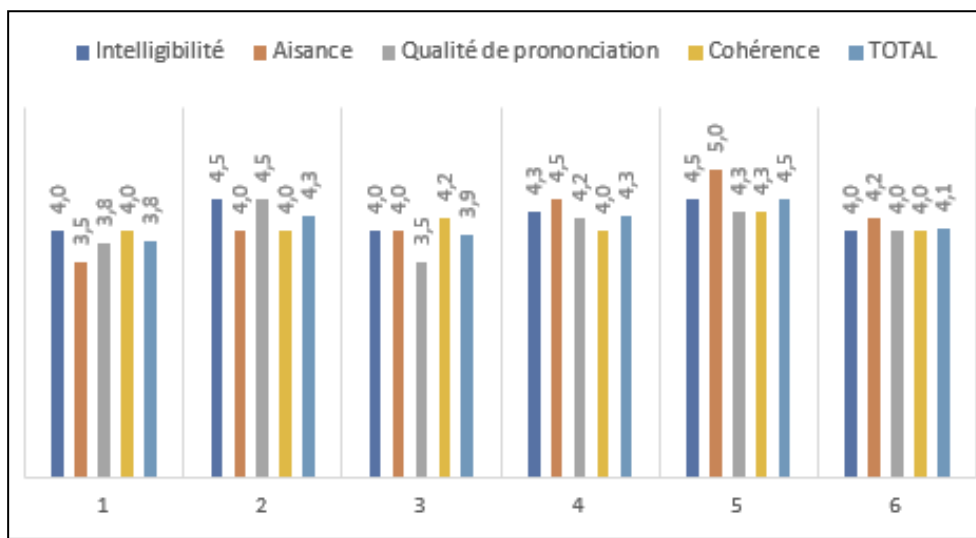


Figure 18: Qualité d'expression des élèves en cours EMILE (Evaluateur 1) (2020).

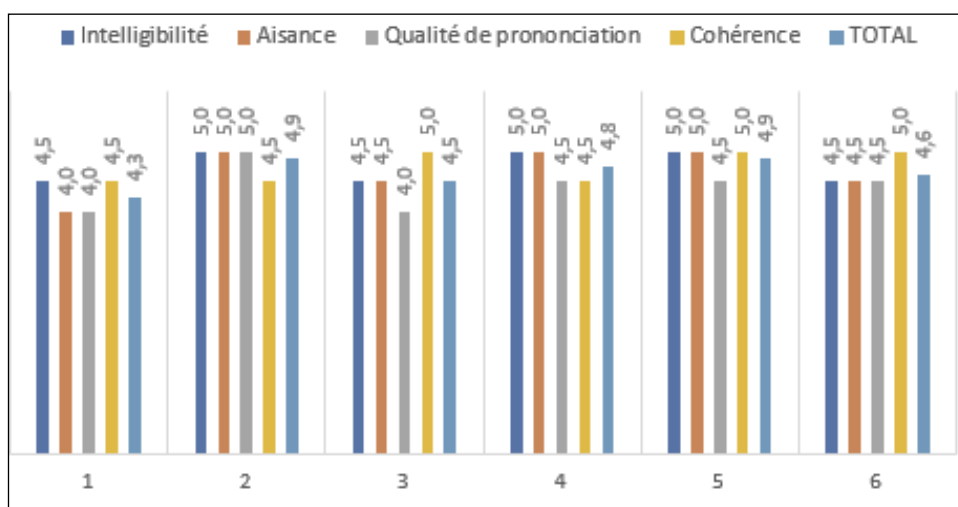


Figure 19: Qualité d'expression des élèves en cours EMILE (Evaluateur 2) (2020).

¹⁴⁸ En ce qui concerne « Elève 1 » qui est l'ensemble du groupe-classe, les deux évaluateurs ont trouvé difficile d'évaluer le critère « cohérence » et parfois « intelligibilité » dans les extraits des enregistrements comportant les réponses des élèves, puisque les paroles de ces dernières se limitent souvent à quelques mots, voire un seul mot. Ainsi, seulement les discours ayant des énoncés constitués (phrases complètes) ont été pris en compte pour les critères évoqués.

7.3. Codage des erreurs.

Afin de pouvoir se servir du corpus et notamment analyser les erreurs des élèves, il est nécessaire de les coder (pour que le logiciel de traitement automatique des données puisse les prendre en compte).

Le codage dans le sous-corpus écrit s'effectue à l'aide de l'*UAM Corpus Tool*¹⁴⁹ (voir la section 7.3.3. et l'annexe 38), qui permet à l'utilisateur de définir son propre schéma d'annotation ; le codage est ensuite inséré dans le texte de manière semi-automatique, suivant le schéma. Les erreurs sont répertoriées et classifiées, ensuite les données statistiques sont calculées dans *UAM Corpus Tool* (les annexes 38bis1-3).

Le codage des erreurs pour le sous-corpus oral s'effectue à l'aide du système *EXMARaLDA*, lequel est également utilisé pour une analyse quantitative et qualitative des données (outil *EXAKT*). Les analyses concernant le profil morphologique de l'interlangue, les disfluences et l'évolution des erreurs sont effectuées à l'aide de *CLAN* (pour les détails, voir les dossiers « Codage CLAN » et « Analyses CLAN » du volume 3).

7.3.1. Codage des événements et des erreurs dans *EXMARaLDA*.

Les données initiales (enregistrements) ont été transcrites et annotées à l'aide du système *EXMARaLDA* (présenté dans l'annexe 31)¹⁵⁰.

Plan du travail avec le logiciel :

- la création d'une piste (couche) d'annotations en plus de celle de transcriptions ;
- l'étude d'un système de codage (format *CHAT* conformément à la convention *CHILDES*) ;

¹⁴⁹ <http://www.corpustool.com/>, consulté le 20/11/2020

¹⁵⁰ Les premières observations du sous-corpus des professeures nous ont renseignés sur le nombre total des reprises, des phrases complètes ainsi que non abouties, des faux départs, de chevauchements dans la parole, etc. Cependant, ces disfluences, ne faisant pas partie de nos objectifs, ne figurent pas dans l'analyse du corpus. Notre attention plus particulière est accordée au sous-corpus oral des élèves, leurs productions pouvant faire émerger les informations utiles afin de répondre aux objectifs de notre travail en ce qui concerne l'utilisation de la langue par des apprenants. Ces données nous renseignent au sujet de la qualité des productions des élèves, des mots et des expressions les plus fréquents, mais aussi permettent d'observer le taux des vocables erronés et leur fréquence, les types de fautes et leur évolution dans les élocutions des apprenants.

- l'écoute des enregistrements et le codage des erreurs – certains éléments prosodiques : l'hésitation, pauses, l'interruption de l'énoncé – directement dans la piste des transcriptions ;
- l'annotation des erreurs par catégorie (morpho-syntaxiques, lexicales, certaines erreurs phonétiques) dans la couche des annotations¹⁵¹.

Nous avons créé deux types de couches : la transcription et l'annotation.

- Les couches « transcription » (une par chaque type de locuteur : professeurs, élèves, natifs anglophones) contiennent les transcriptions proprement dites. Conformément à la convention *CHILDES* (voir chapitre six) un astérisque figure à la fin du chaque mot contenant une erreur. Rappelons que l'erreur n'est pas la même chose que *mistake* (James, 1998), cette dernière se distingue par la capacité du locuteur de s'auto-corriger, sans ou avec l'aide de l'extérieur. Dans l'annotation des productions, on ne distingue pas entre « errors » et « mistakes », parce qu'il n'est pas toujours possible de le faire. Ainsi, les reformulations, les reprises ou les hésitations dans le discours ne sont pas des erreurs, donc ne sont pas codées comme telles. Ces événements cependant peuvent être codés selon les objectifs fixés en tant que disfluences.
- Une couche « annotation » contient l'annotation des erreurs identifiées dans la couche des transcriptions (nous avons annoté uniquement les erreurs des élèves, conformément à l'objectif de notre recherche qui est l'exploration de l'interlangue des élèves). L'annotation se fait sous forme de codage selon la convention *CHILDES*.

7.3.1.1. Limites dans le codage des erreurs.

Nous tenons à signaler toutefois que la précision phonétique exhaustive n'étant pas notre priorité absolue dans les analyses, nous nous sommes bornés à annoter : (1) des fautes de prononciation dites « graves » (l'accentuation qui empêche la compréhension du mot, etc.) ; (2) des erreurs qui permettent d'observer l'évolution de l'interlangue des élèves : par exemple, le nombre de fois que

¹⁵¹ Le panneau d'annotation fonctionne à partir d'un fichier configurable au format .xml qui permet d'insérer n'importe quel ensemble d'annotations. Pour les fins d'annotation des erreurs nous avons utilisé le fichier xml élaboré au sein du laboratoire LLSETI afin d'insérer les codes d'erreurs de *CHILDES* après l'avoir incorporé dans le logiciel *EXMARaLDA* (consultable dans l'annexe 37).

le mot « globalisation » a été prononcé « à la française », c'est à dire en utilisant le procédé du calque de la L1. Par conséquent, les événements d'ordre phonétique non-lexicalisés tels que « bruits de gorge », « bruits de bouche », n'ont pas été répertoriés. Les gestes et le langage du corps ne sont pas pris en compte non plus.

7.3.1.2. Les codes d'annotations des événements prosodiques dans EXMARaLDA¹⁵².

Remplacement (assimilations) : Dans les cas où le mot n'est pas utilisé dans sa forme standardisée, il peut être remplacé par une forme normalisée de la langue cible (*target language form*) précédé par un symbole [/ : suivi par un espace. Cette correction se fait directement dans la couche de transcription. Si l'on veut que le logiciel marque une variation orthographique comme une erreur et en même temps proposer le remplacement, il faut ajouter [*]. Cependant, afin de ne pas trop charger la couche de transcription il est recommandé d'assigner les corrections à la couche d'annotation.

(5) *so they gonna [: going to] just agree with the other countries of the [*] Europe*

Shortening : une lettre ou une partie du mot manquant (le mot considéré comme incomplet par le logiciel) s'ajoute grâce aux parenthèses, ensuite il est possible de demander au logiciel de prendre en compte ou pas les parenthèses lors du calcul des données.

(6) *they start(ed) panicking, per capi(ta), chair(man), victori (ous), ideologic(al).*

En revanche, l'item lexical *ya* est considéré par le logiciel comme différent de *you*, bien que leur équivalence sémantique soit maintenue au moyen d'une liste formalisée des variations dialectales orthographiques (*dialectal spelling variations*).

Transcription incertaine [?]

Il existe des situations où le bruit de fond ou une qualité moyenne de l'enregistrement empêchent une bonne compréhension. Si malgré tout l'on croit reconnaître un mot, sans en être sûr, un procédé « *best guess* » s'applique : l'on adopte la transcription qui semble la plus plausible parmi toutes les variantes :

(7) *It's about &-er the social service, about the ratio [?] of taxes.*

¹⁵² Nous proposons un tableau qui reprend les codes d'annotations des événements (production autre que normalisée dans les élocutions orales) auxquels nous nous sommes confrontés (consultable dans l'annexe 36). Ces codes sont tirés du manuel *CHILDES* (MacWhinney, 2000, p. 66-76), les exemples proviennent du corpus des cours EMILE.

Répétitions. [/]

(8) un mot est répété sans modification : *after the war (.) many **people** [/] # er **people** ;*

(9) un groupe de mots est répété sans modification : *so before we get started <can you tell me> # er ((0,6s)) [/>**can you tell me** ;*

(10) s'il y a des pauses et des marqueurs d'hésitations entre l'énoncé initiale et la répétition il convient de les mettre après le symbole de répétition [/] : *to answer to <what they> [/>**what they** wanted ;*

(11) quand un mot ou un groupe de mots est répété sans marqueurs d'hésitation, toutes les répétitions, sauf le dernier, doivent être placées dans le même groupe : *<or or or> [/>**or work**.*

Reprises avec des changements. [//]

(12) un mot repris : *the two candidates **to** [//] **in** nineteen*

(13) un groupe de mots repris avec un changement :

*<Labour and the Conservative> [//] # er **the Conservative and the Labour** .*

Reformulations [///]

Parfois les changements impliquent une reformulation complète du message en abandonnant la partie entamée.

(14) *<so do you> [///] **before that there were already (.) changes in the society.***

Recouvrement

Il existe plusieurs façons d'indiquer un chevauchement dans un énoncé interrompu. La plus simple serait d'utiliser +< (*lazy overlap marking*) au début de la phrase qui a chevauché la précédente, mais les mots exacts superposés ne seront pas marqués.

(14) **Elève** : *#er social security includes the (.) <all types of> [?] insurance for # er employment xxx (.) children, maternity and the NHS.*

ProfLV : +< *Exactly.*

Une autre façon de marquer les chevauchements est d'insérer les paroles du second locuteur directement à l'endroit de la transcription où le premier locuteur a été interrompu.

(15) **Elève** : *the belief that purely economic integration F_T_A & *PDNL:yes would be superior to deeper, politico economic alternatives.*

Auto-interruptions – un locuteur arrête soudainement un énoncé à sa propre initiative (celui-ci reste ainsi inachevé, abandonné), sans pause et en commence un autre : +//. (+//? pour indiquer une question abandonnée).

(16) Elève : *because the character here is Atlee* +//.

Elève : *no, not Atlee* +//.

Elève : *Aneurin Bevan*.

Énoncés non terminés¹⁵³ – quand un locuteur incite un autre à terminer un énoncé ou quand un locuteur abandonne une phrase et un autre locuteur la termine. Ceci est souvent accompagné de pauses. Ce genre d'interruption peut être volontaire ou pas. Pour le premier locuteur qui ainsi abandonne une phrase l'on indique +... ; pour celui qui reprend l'énoncé les symboles ++ sont utilisés.

(17) Prof LV : *so ((0,7s)) freedom from* +..? (le professeur incite les élèves à répondre en laissant l'énoncé inachevé, « trailing off » de type interrogatif)

Elève : ++ *want*. (L'élève réagit à la sollicitation et termine l'énoncé).

Prof LV : +, *want*. (La professeure reprend cette même phrase abandonnée au début et la termine en répétant ce qui a été dit par l'élève. Ainsi un double *input* pour les élèves est assuré).¹⁵⁴

Citation – la lecture d'un texte par des élèves à haute voix est marqué par +'' :

(18) +'' *late entry into the EEC, an outside member*.

Les segments inintelligibles des énoncés sont transcrits comme **xxx** :

(19) # *er not sure we've finished it xxx do that* .

L'information que l'on ne souhaite pas transcrire (car non-pertinente) est indiquée avec **www**. Le code est utilisé dans la ligne principale (couche des transcriptions).

(20) *they were not (3.3) <doing guerre> [*] www* +...

¹⁵³ *invited interruptions*, aussi appelées **trailing off**

¹⁵⁴ L'exemple observé est un schéma classique de l'échange de classe, correspondant à la structure IRF : *initiation, response, feedback* selon Sinclair et Coulthard (1975).

Pour ce qui est de la ponctuation, le manuel *CHILDES* préconise d'éviter la ponctuation à l'intérieur des énoncés.¹⁵⁵ Nous avons fait le choix de combiner deux stratégies (la prosodie et des indices morpho-syntaxiques/lexicaux) afin de délimiter les énoncés¹⁵⁶. En ce qui concerne le matériel non-transcrit, nous avons considéré que certains événements ne répondant pas aux besoins de notre étude ne seront pas codés (voir la section « Transcriptions ») : le temps de travail individuel n'impliquant pas la parole (la lecture du texte) ou en mini-groupes (la préparation des dialogues sans qu'on entende distinctement les voix, etc.) ; les phénomènes extra-linguistiques (bruits de fond, rires, etc.).¹⁵⁷

Ainsi, afin de rendre les transcriptions et les annotations des cours EMILE aussi homogènes et aussi claires que possible (et surtout dans le souci de lisibilité de celles-ci par le logiciel d'analyse) nous nous sommes efforcés d'appliquer les (marqueurs tels que barre oblique, crochet, parenthèses) selon les conventions de transcription *CHILDES*.

Edition des fichiers. La transcription peut être éditée dans le format de fichier souhaité, en html, en format txt ou en xml.. **Fichier > Édition...**¹⁵⁸

Ainsi, nous avons exporté la transcription en format .html Partitur (nous avons sélectionné exclusivement les productions des élèves), voir la figure 20.

Observations sur des difficultés de segmentation des erreurs.

Certains énoncés sont très longs et il peut être difficile de comprendre où un syntagme se termine et un autre commence. Il faut segmenter le flux de la parole en unités de sens tout en sachant que

¹⁵⁵ En effet, son emploi dans les transcriptions est un sujet délicat, puisqu'il n'est pas toujours évident à quel moment et/ou à partir de quel événement nous pouvons considérer qu'une phrase est terminée. D'ailleurs, la définition de la notion même de « phrase » est mise en question. Il est vrai qu'une prosodie (l'intonation montante ou descendante) est susceptible d'être un indicateur majeur de la fin de l'énoncé, mais que faire en cas de pauses ou de modulations de la voix ? Ou faut-il chercher dans les énoncés oraux les indices purement textuels comme la morpho-syntaxe ou le lexique qui marqueraient les frontières d'une phrase ?

¹⁵⁶ Il est tout de même utile de délimiter les énoncés à l'oral (par exemple parce que ça permet certains calculs comme MLU), désignés dans la transcription comme « espace+point » pour marquer la fin de l'énoncé. Il est à noter cependant que l'une des grandes différences entre *CHAT* et *EXMARaLDA* est que chaque nouvel énoncé se transcrit sur une nouvelle ligne dans *CHAT* mais pas dans *EXMARaLDA*, qui n'utilise qu'une ligne de transcription par locuteur, où sont indiquées les frontières d'énoncé et de segment (=un tour de parole).

¹⁵⁷ Par ailleurs, certains documents sonores/vidéos (marqués par * dans le tableau des documents traités) n'ont pas pu être transcrits par manque de temps.

¹⁵⁸ **Range** permet de définir les modalités de la présentation de l'*output*, à savoir, si toutes les couches ont été prises en compte, si l'intégralité de la transcription a été présentée ou seulement une partie ; le format de présentation (Partitur, liste de segments, etc.).

cette notion est plus difficile à définir à l'oral. Dans un texte écrit nous aurions pu mettre une ponctuation, certes, mais laquelle : une virgule, un point, un point-virgule ? Même si nous observons une modulation de la voix à certains endroits, voire des pauses, qu'est-ce qui nous indique que l'énoncé est terminé ?

(21) Eleve1 : # er after the war (.) many people # er [/] people had learnt to (*) ((1,1s)) # er work together without caring about (*) (.) social classes or genders or all these things so they wanted the government to ((1,7s)) go deeper in their life and to ((1,0s)) have more impact on (.) health <or or or> [/] or work, or <like these things> (*) and so # er it's important because it's the first time that the Labour Party is (*) elected and it will be able to [/] (.) to answer to <what they> [//] # er what they wanted .

(22) ProfLV : um ((0,8s)) just to make sure because of the other group ((5,4s)) it wasn't very clear what's the difference between the National (.) Health Service and the Social Security.

[5]

59 [05:25.5] 60 [05:26.2] 61 [05:28.7] 62 [05:29.1] 63 [05:29.9] 64 [05:29.9] 65 [05:34.0]

Eleve 6 there was an increase in the price of oil and &-um gas xxx.

[6]

66 [05:35.1] 67 [05:40.3] 68 [06:39.5] 69 [06:47.5] 70 [06:54.2] 71 [06:54.6] 72 [06:58.3] 73 [07:00.3] 74 [07:01.6] 75 [07:01.4] 76 [07:03.7] 77 [07:03.8] 78 [07:06.5]

Eleve 3 Sebastien &-er (.) the prices are increasing.

[7]

79 [07:06.7] 80 [07:08.5] 81 [07:08.7] 82 [07:16.4] 83 [07:16.5] 84 [07:18.4] 85 [07:19.8] 86 [07:23.0] 87 [07:23.4] 88 [07:23.6] 89 [07:23.8] 90 [07:26.7] 91 [07:27.2] 92 [07:32.5]

Eleve 5 inflation.

[8]

94 [07:41.4] 95 [07:41.5] 96 [07:45.6] 97 [07:46.3] 98 [07:47.7] 99 [07:48.4] 100 [07:48.6] 101 [07:50.1] 102 [07:51.4] 103 [07:58.3] 104 [07:59.6] 105 [08:05.9] 106 [08:06.1] 107 [08:08.2]

Eleve 6 stagflation.

[9]

108 [08:09.8] 109 [08:12.6] 110 [08:13.2] 111 [08:18.5] 112 [08:22.5] 113 [08:23.3] 114 [08:24.7] 115 [08:26.0] 116 [08:27.7] 117 [08:28.3] 118 [08:29.2] 119 [08:29.7]

Eleve 4 it's a word invented

[10]

120 [08:46.5] 121 [08:46.5] 122 [08:51.4] 123 [08:52.7]

Eleve 4 (.) by economists to describe the unu(sual) [/] unusual combination of inflation and stagnant economic

[11]

124 [08:54.2] 125 [08:56.6] 126 [08:59.7] 127 [09:00.0] 128 [09:12.0] 129 [09:12.4] 130 [09:13.6] 131 [09:14.2] 132 [09:18.0] 133 [09:18.4] 134 [09:19.5] 135 [09:19.6]

Eleve 5 unemployment+...

Figure 20 : Transcription des paroles des élèves exportée dans le format .html (2021).

Les exemples (21) et (22) posent le même problème : ils sont longs et il faut faire un choix : soit les diviser en sous-parties à l'écrit soit les transcrire comme un seul énoncé. Quelle serait la

meilleure démarche à adopter tout en tenant compte des différences entre la production orale et écrite ? Faisons un diagnostic en repérant les éléments importants à l'intérieur de ces segments complexes.

Éléments à l'intérieur de l'exemple	Exemple (21)	Exemple (22)
Pauses	oui	oui
Modulation de voix, intonation	Intonation très variée (montante, descendante) modulation de voix importante	Intonation descendante à la fin de chaque sous-segment ; modulation de voix n'est pas importante
Idée terminée	non	non (dans la première partie) oui (dans la seconde partie)
Segment abandonné	non	oui - <i>just to make sure</i> - <i>it wasn't very clear</i>
Morpho-syntaxe	oui (connecteurs logiques, mots de liaisons) : and, because x 2 fois, so)	Oui (structure qui implique la question) : <i>what's the difference... ?</i>

Tableau 18: De la difficulté de segmentation des énoncés (2021).

En nous référant au tableau 18 nous pouvons nous faire une idée concernant la division (ou non) de ces segments lors de la transcription. L'exemple (21) représente un énoncé ayant des fonctions syntaxiques multiples avec ou sans dépendance de multiples propositions à l'intérieur de ce même segment.

Le principal intérêt de la ponctuation (le point (.)) dans *CLAN* réside en la délimitation d'un énoncé (*utterance boundary*), ce qui va déterminer notamment le calcul de la longueur moyenne des énoncés (*mean length of utterance, MLU*), dont nous parlons plus loin. Décider comment découper le discours est donc important. Il n'existe pas un seul critère de délimitation des énoncés ; il faut souvent associer critères syntaxiques (et parfois sémantiques), prosodiques et pausologiques. Ce sont généralement les conjonctions de coordination qui posent le plus de problèmes. Dans la grammaire traditionnelle, des propositions liées par *and*, *but* ou *so* constituent une seule phrase, mais à l'oral il est possible d'avoir tout un récit constitué de propositions liées par des conjonctions. Faut-il alors le considérer comme un seul énoncé ? Cela pourrait être une solution, mais fausserait sans doute les calculs.

L'extrait en question constitue certainement une unité discursive. Si l'on se fie à des dépendances syntaxiques, l'on peut distinguer les unités suivantes :

(21.1) # *er after the war* (.) *many people* # *er* [/] *people had learnt to* (*) ((1,1s)) # *er work together without caring about* (*) (.) *social classes or genders or all these things*

(21.2) **so** *they wanted the government to* ((1,7s)) *go deeper in their life* **and** *to* ((1,0s)) *have more impact on* (.) *health* <or or or> [/] *or work, or* <like these things> (*)

(21.3) **and so** # *er it's important because it's the first time that the Labour Party is* (*) **elected** **and** *it will be able to* (.) [/] *to answer to* <what they> [/] # *er what they wanted* .

Dans (21.3) le statut de **and** *it will be able* est plus ambigu, mais il semble être dépendant de *it's the first time that*.

Globalement il s'agit probablement de trois énoncés, liés par des connecteurs.

Dans l'exemple 22, en ce qui concerne la deuxième partie du segment (*what's the difference between the National* (.) *Health Service and the Social Security*) il n'est pas très facile d'identifier ses limites. Tout d'abord, à la première écoute cette partie se trouve soudée avec ce qui précède (*it wasn't very clear*) c'est-à-dire, aucune pause ne s'insère entre les deux.

Si on l'analyse comme un seul énoncé complexe, ce serait alors une extraposition : *It* [=what the difference is...] *wasn't very clear*, avec une inversion inhabituelle : *what the difference* à la place de *what the difference is*.

Comment définir si nous avons affaire à un seul énoncé complexe affirmatif ou à un ensemble d'énoncés séparés dont la seconde partie est la question ?

En effet, si nous re-écoutons ce segment, nous entendons une légère modulation de voix caractéristique des questions ouvertes. Qui plus est c'est l'indice syntaxique (l'inversion sujet-verbe *what's the difference*) qui nous conduit finalement à une réponse : cette deuxième partie est bel et bien une question ouverte et non pas une interrogative indirecte extraposée. Ainsi, en observant et en analysant l'ensemble des indices de l'exemple (22), nous nous penchons

finalement vers la version où il est composé de plusieurs segments abandonnés (inachevés) et d'un segment qui est une question ouverte. Nous reconstituons finalement une série d'énoncés suivants :

(22.1) *um ((0,8s)) just to make sure because of the other group +...* (« trailing off » accompagné d'une pause très longue qui dépasse 5 secondes)

(22.2) *+it wasn't very clear +//* (la professeure reprend elle même l'énoncé, l'abandonne, et sans pause, en commence un autre.)

(22.3) *what's the difference between the National (.) Health Service and the Social Security?* (énoncé interrogatif).

Les pauses (ou leur absence), peuvent être des indices précieux dans le découpage des segments (22.1 et 22.2) mais ne sont pas toujours des marqueurs fiables de ponctuation dans tous les cas. Lorsque les pauses se retrouvent à l'intérieur de sous-segments elles ne signalent plus la fin logique mais peuvent relever de la recherche du mot par l'élève ou une pause qui se produit lorsque la professeure note au tableau le vocabulaire important.

Conclusion : il n'existe pas de recette universelle de délimitation des énoncés. Lors de la transcription les choix sont faits au cas par cas en s'appuyant sur les indices prosodiques et/ou morpho-syntaxiques.

Outre la difficulté liée à la délimitation des segments, se pose la question de la catégorisation des erreurs.

I. Dans l'exemple abordé (21) nous avons rencontré des soucis avec la classification des erreurs :

(21.4) *like these things* (= et cetera) : erreur lexicale (ou de la syntaxe) ? L'élève voulait peut-être dire *things like these ...* ou *like* peut être un marqueur du discours ? Dans ce cas, l'annotation de l'exemple (21) est la suivante :

E1 : *had learnt = learnt \$TNS, caring = worrying \$LEX, like these things = things like these \$SYN, to have, is = has been \$TNS*

II . Les mots « right » (=alright) et « okay ». Ces deux mots ayant un sens multiple, ils peuvent recevoir des étiquetages différents :

- Un commentaire métalinguistique, sinon un *filler* ou un jugement qui porte sur les choix linguistiques, est marqué avec ["], la syntaxe du segment ne s'en trouve pas changé :
(23) *don't forget ignorance **right** ["] because it's about the (*) children and it's important.*
(24) *<okay never mind> ["]*.¹⁵⁹
- Cependant dans certains segments *right* n'est pas un commentaire, mais est doté de sens en tant que « tag question » :
(25) *the elections take place **right** ?* (= don't they?)* Dans cet exemple aucun étiquetage particulier n'est nécessaire dans la transcription ; en revanche *right* confère à un énoncé le statut d'une question.
- *right* et *okay* peuvent aussi contribuer à exprimer une demande¹⁶⁰ :
(26) *you're allowed to have key words. **okay**? (=please use key words)*
- *right* et *okay* peuvent valider une affirmation juste avant :

(27) *it's called a sick leave. **right**?* (=on est d'accord que...)*. Dans cet exemple il ne s'agit pas vraiment d'un commentaire ou d'un jugement comme dans (23,24) mais d'une demande ou d'une validation orale faite au moyen d'un de ces mots placés à la fin de l'énoncé. Par contre, dans la transcription nous sommes obligés de séparer les deux sous-segments sinon le segment entier sera traité comme une question. Le symbole ["] est-il nécessaire ? Nous considérons que oui.

Les exemples (28) et (29) peuvent prêter à confusion. En effet, à les entendre, la structure paraît absolument identique :

(28) *the elections take place **right**?**

(29) *it's called a sick leave **right**?**

Comment se fait-il que dans le premier cas nous avons affaire à une question et dans le deuxième cas – une phrase affirmative + une question ?

En effet, la nuance qui les différencie est dans la prosodie. Dans (28) la distance entre *place* et *right* est marquée avec une pause courte tandis que dans (29) la pause entre *sick leave* et *right* est longue ce qui suggère qu'au niveau de la ponctuation il y a une différence nette et par conséquent le mot **right** n'a pas la même valeur :

(28) *The elections take place, **right**? (tag question)*

¹⁵⁹ Le corpus contient d'autres mots qui remplissent la même fonction d'appréciation : *nice, exactly, yes*.

¹⁶⁰ A l'instar des expressions : *would you? won't you?*

(29) *It's called a sick leave. Right?* (nouvelle phrase)

Outre les valeurs de **right** expliquées dans (25, 26, 27), nous en trouvons une autre qui n'est concerné ni par le balisage ni par la segmentation, mais qui rentre dans une expression :

(30) adverbe : *right before* (= juste avant)

7.3.2. Codage des événements et des erreurs dans CLAN.

Le manuel *CHILDES* (MacWhinney, 2000) propose un protocole à suivre avant de se lancer dans un travail chronophage d'analyse de données¹⁶¹. De cette façon les transcriptions codées à l'aide d'*EXMARaLDA* ont été transférées dans *CLAN* afin d'effectuer l'analyse morpho-syntaxique de l'interlangue des élèves.

Mentionnons quelques particularités à prendre en compte lors du transfert des transcriptions codées d'*EXMARaLDA* dans *CLAN* :

- les métadonnées doivent figurer dans un ordre précis ;
- la ponctuation est obligatoire à la fin de chaque énoncé ;
- les majuscules ne doivent pas être utilisées, sinon le logiciel *CLAN* classe ces mots comme des noms propres ;
- l'étiquetage des pauses dans *EXMARaLDA* ((**1,7s**)) doit se présenter comme (**1.7**) dans *CLAN* (conformément à la convention *CHILDES*, option configurable dans *EXMARaLDA*) ;
- les parenthèses rondes (*) ne sont pas acceptées par *CLAN* pour marquer les erreurs ;, le logiciel propose de le remplacer par **0*** sinon il s'agit de modifier les parenthèses rondes en carrées [*****] ;
- **xx** n'est pas acceptable pour marquer un mot inaudible, il faut toujours utiliser **xxx** quel que soit le nombre de mots concernés.

¹⁶¹ Après le transfert, nous avons appliqué la fonction *CHECK* du *CLAN* (Esc+L) pour vérifier la conformité des données aux normes de la convention *CHILDES*, sans laquelle l'accès à la fonction de l'analyse se trouve bloqué par le logiciel.

Par ailleurs, ["] n'est plus reconnu par *CLAN* pour marquer les commentaires méta-linguistiques. La solution est de marquer l'étiquetage des expressions métalinguistiques comme des « fillers » (&-) qui ne seront pas pris en compte pour des analyses lexicales mais seront comptés en tant que disfluences. Prenons un exemple.

(31) *It's one of the five giants, remember ?*

Du fait que la ponctuation n'est pas possible à l'intérieur du segment, celui-ci risque d'être classé par le logiciel comme une question, puisqu'il y a un point d'interrogation à la fin. Et pourtant, nous avons tout d'abord une affirmation et puis un mot avec une prosodie (ton interrogatif) qui suggère une question. Ainsi, ce segment a été scindé en deux lors de transcription pour en faire un énoncé affirmatif suivi par une question. *it's one of the five giants. remember ?*

7.3.3. Codage des données dans *UAM Corpus Tool*.

Une fois le logiciel téléchargé (le 11 juillet 2020) et installé sur l'ordinateur (sous Windows 10), le travail avec les données textuelles est possible. La figure 21 présente l'écran d'accueil du logiciel.

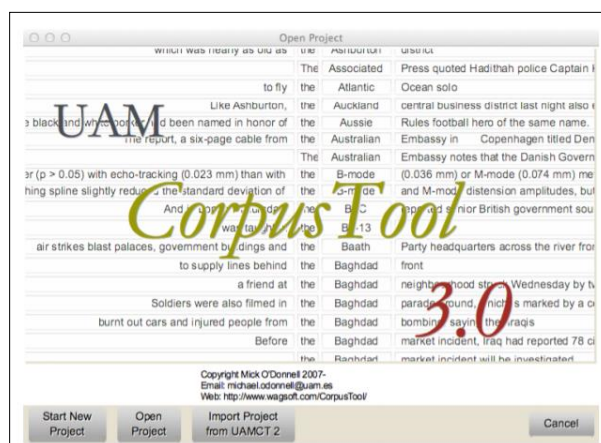


Figure 21: Ecran d'accueil de l'*UAM Corpus Tool* (2007)¹⁶².

Création d'un projet. Le corpus écrit des élèves est importé dans *UAM Corpus Tool* sous format .txt à l'aide de la fonction *Extend Corpus*. Avant même de traiter *stricto sensu* les productions des élèves il est possible de visualiser un aperçu du premier bilan statistique des données.¹⁶³ Ensuite

¹⁶² L'image prise d'un manuel d'exploitation de *UAM Corpus Tool*, version 3.0.

¹⁶³ Celui-ci renseigne sur les paramètres suivants : la longueur des mots et des énoncés dans le texte, sa complexité, ou encore la densité lexicale. Cependant, toutes les données ne sont pas pertinentes dans ce bilan en raison de la

nous avons créé un schéma spécifique d'annotation du corpus écrit des élèves adapté à nos besoins (consultable dans l'annexe 38). L'avantage pour nous est évident, puisque la taxonomie des erreurs du corpus écrit des élèves s'accorde parfaitement avec le schéma d'annotation des erreurs du corpus oral dans *EXMARaLDA*. De cette façon, les analyses comparatives pourront être effectuées entre ces deux corpus.

Codage et difficultés rencontrées lors du codage.

Tout d'abord, quand nous avons souhaité étudier le profil morphologique de l'interlangue des élèves, et notamment, la répartition des erreurs morphologiques selon les parties du discours, nous nous sommes rendus compte qu'il nous manquait des symboles respectifs de codage : VER, NOM, ADJ, etc. Par conséquent nous les avons introduits manuellement *à posteriori* dans *EXMARaLDA* et *CLAN*.

La difficulté majeure survient lorsque nous rencontrons les cas où l'attribution d'une catégorie précise à une déviance paraît difficile. En fonction de la façon d'analyser un mot il peut être défini comme erreur ou pas, voire entrer en tant qu'erreur dans plusieurs catégories/sous-catégories du schéma d'annotation. Prenons quelques exemples.

(32) *democracy: people chose their representative*

Tout dépend, en effet, de l'intention de l'élève au départ. Quelle était l'intention de l'élève quand il a écrit *chose* ?

Nous distinguons ici deux questions différentes. Premièrement, quel temps grammatical était visé par l'élève, le passé ou le présent ? Deuxièmement, s'il y a une erreur, est-ce une déviance purement morphologique (confusion entre les formes du présent et du passé) ou est-ce que la déviance a des origines phonétiques ? A savoir, l'élève à l'intention d'écrire le présent de *choose*, mais ne maîtrise pas la prononciation du verbe et écrit comme il pense, donc une écriture phonétique. En d'autres termes, est-ce que le verbe est maîtrisé complètement ou partiellement ?

présence de phrases incomplètes. En effet, les brouillons écrits analysés contiennent pour la plupart des mots séparés, des expressions ou des amorces d'énoncés. Pour cette raison il paraît difficile de juger les paramètres comme : « longueur des phrases » ou « lexèmes par phrase » proposé par le bilan statistique du corpus avant le codage.

En fonction des réponses à cette série de questions *chose* peut figurer dans :

- aucune catégorie (pas d'erreur) ;
- la sous-catégorie **erreur/morphologie/temps** ;
- la sous-catégorie **erreur /orthographe/orthog-verbe**.

N'ayant pas de possibilité d'interroger l'élève par rapport à ces intentions, nous devons recourir aux stratégies alternatives d'analyse.

La première question trouve sa réponse en observant le contexte de l'application de *chose*, de son environnement textuel. En effet, avant (et afin) de catégoriser *chose* en tant qu'erreur, nous devons observer la systématique de son emploi dans des contextes identiques ou similaires des productions écrites.

Regardons les contextes d'emploi de *chose* (et de ses formes proches) dans le corpus écrit des élèves au sein de la même séquence (*Governing the UK*) :

N	Nom du document source	date	Contexte d'utilisation
32.1	TOPIC1_Unit1_Sequence1_GovUK_LV_notesE12_sep2018	sep2018	democracy: people <i>chose</i> their representative
32.2	TOPIC1_Unit1_Séquence1_Doc3PolitSystRevision_LV_hybride_DocProfEleve_sep2018_txt	sep2018	Democracy – the people can <i>chose</i> their representatives.
32.3	TOPIC1_Unit1_Sequence1_GovUK_LV_notesE12_sep2018	sep2018	every constituent <i>chooses</i> an MP
32.4	TOPIC1_Unit1_Séquence1_Doc3PolitSystRevision_LV_hybride_DocProfEleve_sep2018_txt	sep2018	every costituent <i>choosen</i> an MP

Tableau 19: Contexte d'emploi de *CHOSE* (2020).

L'intention de l'élève est vraisemblablement d'utiliser le verbe *choose* au présent. Commentons ces exemples :

- Dans (32.1), *chose* est correct du point de vue formel puisqu'il peut s'utiliser au passé, est acceptable dans le contexte actuel, mais ne correspond pas à l'intention dans la situation d'énonciation, donc constitue une erreur grammaticale. La déviance peut être aussi simplement une erreur d'orthographe ; ainsi, l'erreur pourrait être étiquetée comme **erreur/morphologie/temps** ou **erreur/orthographe/orthog-verbe**.

Dans (32.2) *can chose* est agrammatical et n'est acceptable dans aucun contexte (précédé par le verbe modal *can*), donc une erreur grammaticale (sauf s'il s'agit d'une faute d'orthographe); étiqueté également comme **erreur/morphologie/temps** ou **erreur/orthographe/orthog-verbe**.

- Dans (32.3) l'emploi de *chooses* est correct, pas d'erreur.
- Dans (32.4) *choosen* est une forme erronée qui peut résulter de plusieurs démarches mentales de l'élève :
 - le mélange d'une voix active et passive avec une faute d'orthographe;
 - une version abrégée du *present perfect tense* avec une faute d'orthographe;
 - une faute d'orthographe à la fin du mot (**n** au lieu de **s**) à la 3ème personne sg.

Ce qui ressort de ces observations effectuées dans un environnement co-textuel proche qui relève de la même séquence, est que l'emploi de *choose* est erroné dans 3 cas sur 4, donc nous supposons que l'erreur est plutôt systématique, ce qui exclut une hypothèse de lapsus ou juste « *a slip of the pen* ». Ainsi, la déviance en question est susceptible d'être classée soit comme une erreur (méconnaissance des règles grammaticales) soit comme une faute (déviance corrigible par l'apprenant grâce à l'indication venant de l'extérieur).

Quel que soit le statut, nous pouvons désormais l'annoter dans le corpus de façon plus générale : **erreur/morphologie/verbe**. Cependant, la question plus délicate de l'origine de l'erreur (grammaticale ou phonétique) reste irrésolue.

(33). Les substantifs *government* et *police* dans les phrases comme :

-the government create more jobs,

-the police take care of children

peuvent s'accorder en nombre avec les verbes conjugués à la 3p. du pluriel (sous-entendu : plusieurs personnes), ainsi, l'absence du marqueur *s* à la fin des verbes n'est pas considéré comme une déviance.

(34). Orphan or street children *fed/<take*> taken care of* by association or government.

La question se pose concernant l'étiquetage de *take care of*, à savoir, faut-il traiter l'omission de **n** dans *taken* comme une faute d'orthographe ou bel et bien comme une déviance d'ordre grammatical dans l'emploi de la voix passive, donc une erreur morphologique ?¹⁶⁴

Ainsi, étant donné que la structure de la voix passive, bien que difficile à maîtriser pour les apprenants étrangers, n'est pas respectée (absence de l'auxiliaire, le verbe n'est pas employé au participe passé) nous annotons la déviance comme : **erreur/morphologie/voix**.¹⁶⁵

(35). Les expressions fixes comme *the Welfare State*, *the post-war consensus*, *the Beveridge report* qui nécessitent *a priori* un article défini, sont très souvent utilisés par les apprenants sans article. Quelle attitude adopter dans ces situations, étant donné que le corpus des élèves n'est qu'une suite de segments souvent démunis de cohésion textuelle ? Nous n'intervenons pas dans la correction de ces expressions si elles sont employées comme titre ou intitulé d'un chapitre (cf.35.1 et 35.2) ou encore dans les notes de brouillons prises rapidement (35.3, 35.4 et 35.5), le co-texte en étant la preuve.

Les déterminants *the* et *a* sont étiquetés comme une déviance (erreur) seulement si ceux-ci ne sont pas correctement employés, comme dans (35.6) et (35.7) :

(35.1) *Introduction: WWII- propaganda system, Beveridge report.*

(35.2) *I Welfare state*

(35.3) *Welfare state: NHS, social security, free education, full employment*

(35.4) *Post-war consensus which started with the general election of Clement Atlee 1945.*

(35.5) *state is not the main actor but gives impulsion*

(35.6) *<lot of*> a lot of strikes*

(35.7) *<a*> the biggest production*

¹⁶⁴ Il est intéressant par ailleurs d'observer que les élèves utilisent fréquemment une base verbale afin de marquer différentes formes d'un verbe (*she change* policies* ; *[Thatcher] want* to reduce inflation* ; *people through his action led* to the victory*, etc.).

Cette démarche de la part des élèves est tout à fait compréhensible puisqu'ils cherchent à être efficaces, donc écrire le maximum de mots en un minimum de temps. Cependant, dans un souci de cohérence et de systématisme, dans notre recherche il nous est indispensable de traiter les déviances avec le même degré de rigueur. Logiquement, si nous considérons l'absence d'accord dans les verbes et les noms comme une erreur (ex. *Nationalisation help* to increase employment*), il en va de même pour l'absence des marqueurs de la voix passive.

¹⁶⁵ L'exemple où la voix passive est employée partiellement : *was <consider*> considered* as « sickman » of Europe : **erreur/morphologie/inflexion/infl-verbe**.

(36). Certains mots sont écrits de manière purement phonétique et de ce fait contiennent des déviances. Comment les traiter ? Nous distinguons trois niveaux de gravité :

- a. L'écriture phonétique engendre des erreurs d'orthographe imputables à un emprunt (calque) lexical de L1. Le mot est parfaitement reconnaissable et lisible malgré un emprunt. Code d'annotation attribué pour un nom et un adjectif respectivement :

erreur/orthographe/orthog-nom, erreur/orthographe/orthog-adj

compromis	depute	
interesed	futur	caractere
posibiliti	traditionnal	autor
systeme	annonce	manuel

Tableau 20: Exemples des mots écrits phonétiquement dans les productions des élèves (2021).

- b. Les déviances n'aboutissent pas à un changement du mot, mais interviennent au niveau structurel, le mot reste compréhensible. L'annotation est la suivante :

**erreur/morphologie/inflexion/infl-nom, erreur/morphologie/inflexion/infl-adj,
erreur/morphologie/inflexion/infl-verbe, erreur/morphologie/verbe.**

Par ailleurs, nous signalons dans le (b) le transfert lexical : **erreur/lexis/transfert L1.**

ideologie	industrie	qualitie
controvercie	democratie	developping
economie	disegread (disagreed)	othoritise (authorities)
disepear	familis (families)	vietnamess (vietnamese)

Tableau 21: Exemples des déviances qui interviennent au niveau structurel des mots (2021).

- c. L'écriture phonétique rend la compréhension du mot difficile, allant jusqu'à la confusion avec un vocable dont le sens serait complètement différent. Dans ce cas nous considérons que c'est une erreur lexicale, comme ici :

(36.1) *Iron *coton* (au lieu de *Iron curtain*).

(36.2) *Not scared to *loost job* (au lieu de *lose a job*; **loost* fait penser à un adjectif **loose**)

Codes d'annotation respectifs : **erreur/lexis/phraséologie** et **erreur/lexis/classe**

(37). Faux amis :

*The Beveridge report *let us the possibilities to believe in a better world.*

L'élève voulait dire comme en français : *Le rapport de Beveridge nous laisse la possibilité de croire dans un monde meilleur.* Cependant, le mot *laisse* en français prend plusieurs interprétations en anglais en fonction de son contexte. Le verbe *give* serait plus adapté à ce contexte particulier.

Code d'annotation : **erreur/lexis/lex-verbe.**

Par ailleurs, l'accord du verbe *let* au Présent Simple semble ne pas être respecté à la 3p.sg (*let us the possibilities*), car le temps de narration est probablement le présent simple, le co-texte immédiat en faisant preuve (*the welfare state gives us a possibility to hope*).

Ainsi, le code d'annotation s'avère double : **erreur lexicale + grammaticale (erreur/morphologie/accord/acc-verbe).**

(38). Outre les cas lexicaux isolés, certaines expressions ont attirées notre attention¹⁶⁶.

(38.1) *Britain has *known big changes* (influencé par la professeure de DNL)

(38.2) *state gives *impulsion*

(38.3) *we can make things change *in road of a new victory*

(38.1) est influencé par le français (traduction littéraire de : *La Bretagne a connu des changements majeurs*), sauf qu'en anglais *has *known big changes* semble bizarre. D'après les normes de l'usage l'expression serait : *has seen big changes*.

(38.2) est identique dans la mesure où *give* et *impulsion* ne s'utilisent pas très souvent ensemble. Ceci est aussi un calque emprunté du L1 : *Donner une impulsion*.¹⁶⁷. En anglais la structure acceptable qui transmet le sens voulu est : **give a boost**.

(38.3) : en anglais l'expression utilisée dans le document source est : **on the road to**.

¹⁶⁶ Bien que les segments évoqués (38.1), (38.3) ne puissent être considérés *stricto sensu* comme des phraséologismes, donc des structures idiomatiques soudées, cependant l'usage de la langue fait qu'il y a des préférences établies dans l'emploi de certains termes et de leurs collocations. De ce fait ces segments ressembleraient à des « motifs ».

¹⁶⁷ Selon le dictionnaire Larousse, c'est « l'action d'une force qui agit par poussée sur quelque chose et tend à lui imprimer un mouvement ; mouvement ainsi produit ». Source : <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/impulsion/42068#:~:text=1.,ainsi%20produit%20%3A%20Donner%20une%20impulsion.&text=2.,au%20tourisme%20dans%20cette%20r%C3%A9gion.> consulté le 18/04/2023

Ainsi, les déviations (38.1) et (38.2) sont annotées toutes les deux de façon suivante : **erreur/lexis/transfert_L1**. En revanche, la déviation (38.3) est codée comme : **erreur/lexis/phraséologie**.

(39). L'expression *let place*.

(39.1) *The V ... not only did it represent the victory of the war but it also *let place to believe that with the same coalition...*

De toute évidence nous avons ici un calque du français, le sens métaphorique du terme étant : *laisse à croire que, laisse penser que*. La glose possible en anglais : *but it also <let place to believe*> suggested that with the same coalition [...]*.

Code annotation : **erreur/lexis/transfertL1**.

(39.2) *the new area let place to social evolution*, sens littéraire en français sous-entendu : *laisser la place à*.

(40). *And the program put in place a system of more equal *in front of medicine with the NHS*.

Il est probable, que l'apprenant a souhaité dire : *face à la médecine, dans le domaine de médecine*. Dans ce contexte *<in front of*> medicine* est une déviation qui pourrait peut être remplacée par : **regarding, in regards to**. Code annotation : **erreur/morphologie/préposition/prep-nom**.

(41). *The state [...] <let*> worker access to benefits like unemployment benefits [...]*

Comment considérer l'expression **let worker access to** ? En effet, en fonction de l'interprétation des intentions de l'élève, certains éléments seront identifiés comme une erreur, tandis que d'autres non.

En tout cas il est évident que l'élève a mélangé deux structures :

(41.1) *let (=gives) a worker access to benefits*.

(42.2) *let a worker access benefits*.

En français l'intention était probablement : *permet à l'employé d'accéder aux avantages sociaux...*

Si nous optons pour l'interprétation (41.1) il faut marquer **let*** comme une erreur lexicale et grammaticale (absence de **S** à la 3p.sg), et signaler l'absence de **a (ou the)** devant **worker**. La présence de la préposition **to** est donc justifiée.

La version (41.2) présuppose les changements suivants : **access** n'est plus un nom mais un verbe, qui plus est transitif, ainsi l'emploi de la préposition **to** dans GN **to benefits** n'est pas justifiée et doit être annoté comme une erreur. L'absence du déterminant **a (the)** devant **worker** est à signaler aussi.

Notre choix est le (41.1), erreur lexicale et grammaticale : **erreur/lexis/lex-verbe** et **erreur/morphologie/accord/acc-verbe**.

(42). *let's <face to*> the futur.*

Face – un verbe transitif suivi directement par un COD (ex. *let's face the future*).

Code annotation : **erreur/morphologie/preposition/verbe transitif**.

De la difficulté de l'annotation, du codage et du comptage des erreurs.

L'annotation et le codage des erreurs imposent certaines contraintes dans le calcul du nombre de mots dans le corpus intégral et dans les sous-corpus. Le calcul s'avère différent en fonction du logiciel utilisé. Le logiciel *SketchEngine* calcule les lemmes, tandis que *AntConc* compte le nombre des mots. Pour cette raison les résultats lemmatisés provenant de *SketchEngine* sont utilisés dans le calcul des certaines données (ex. la fréquence d'utilisation des mots), là où les résultats sont censés être les plus précis possible. En revanche, dans la partie du travail en lien avec le traitement des erreurs dans le sous-corpus oraux nous nous servons de *AntConc*, puisque ce logiciel est configurable pour ignorer les erreurs mises entre les balises (<>).

Par ailleurs, nous sommes confrontés au conflit entre l'annotation exhaustive (la plus complète possible) et les analyses quantitatives. Par exemple, l'erreur morphologique peut être comptée plusieurs fois suite à une annotation multiple : l'erreur de l'accord, l'erreur d'ajout, l'erreur dans la partie de discours. Comment faire pour trouver un compromis raisonnable ?

Plusieurs solutions seraient envisageables :

1) compter non pas la description des erreurs mais ce qui signale l'erreur (par exemple, *), puisque ce marqueur n'apparaît qu'une seule fois ;

2) avoir un codage générique que l'on noterait dans l'annotation avec un code indiquant que ceci est une erreur (\$ERR suivi d'une description détaillée) ; cela comporte le risque d'être redondant à chaque fois.

Par conséquent, la première solution est tout de même préférable si nous souhaitons compter le nombre d'erreurs.

7.4. Corpus de référence.

Précisons ce qu'est un corpus de référence. Tutin et al. (s.d.) le définissent ainsi :

Pour identifier le vocabulaire spécifique d'un texte, il faut un étalon de comparaison. On utilise donc un second corpus, qu'on nomme parfois corpus de référence ou corpus de contraste, pour comparer les fréquences relatives des unités du corpus étudié avec celles du corpus étalon. Habituellement, ce corpus étalon est plus vaste, car il doit couvrir une plus grande étendue de vocabulaire et doit être conçu de façon générale, pour servir à la comparaison d'autres textes¹⁶⁸.

Le corpus écrit est assez varié. Il contient des documents de nature différente : les documents (sur multiples supports), les productions écrites des élèves, les « worksheets » (documents hybrides) préparés par les enseignantes. Comment faire des comparaisons avec cet ensemble ?

Une question méthodologique s'impose : que voudrions-nous comparer ? Si nous souhaitons comparer les supports, il nous faudra trouver des supports semblables. S'ils sont censés être authentiques, il faut trouver un corpus de référence constitué à partir des textes authentiques. Par la suite, il convient de garder en tête un but final : Voulons-nous faire ressortir un vocabulaire spécifique ? En vue de cette finalité, il est tout à fait possible de réunir tous les éléments de nature diverse de notre corpus EMILE. Quand il s'agit de faire ressortir un vocabulaire spécifique, nous pouvons faire une abstraction de genres variés, sauf si l'on imagine qu'un genre peut avoir une influence sur le vocabulaire. Dans notre corpus les genres, aussi variés soient-ils, se rapprochent : l'économie, l'histoire-géographie, la politique, le jargon militaire, la civilisation.

¹⁶⁸ <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/introduction-a-la-linguistique-de-corpus/>, consulté 12-25/06/2019

Ainsi, il est envisageable d'utiliser comme corpus de référence un corpus d'anglais généraliste. Cependant, dans cette étape du choix du corpus de référence d'autres questions s'imposent en vue de la comparaison : Voudrions-nous savoir en quoi le vocabulaire des cours EMILE serait différent du vocabulaire anglais en général ? Quelle est la différence entre le vocabulaire employé dans le corpus des cours EMILE et un vocabulaire académique général ? Plus la question devient pointue, plus il devient difficile de trouver un corpus de référence valable. De même, plus la question est précise, plus les mots clés risquent de dépendre du sujet du cours. Si, par exemple, nous prenons un cours d'histoire, nous supposons que les mots-clés qui émergeront seront les termes qui correspondent au thème du cours. Si c'est un cours sur la Seconde Guerre mondiale, les mots-clés ne seront pas les mêmes que dans les cours portant sur Margaret Thatcher. Nous allons vérifier cette hypothèse lors d'une étape d'analyse de notre corpus.

Présentons les corpus des références utilisés dans notre étude (consultables dans l'annexe 40).

Corpus de référence pour le corpus entier :

- corpus d'anglais général : COCA (*Corpus of Contemporary American English* : écrit+oral).

Corpus de référence pour le sous-corpus oral :

- corpus MICASE (*Michigan Corpus of American Spoken English*) ;
- corpus BASE (*British Academic Spoken English*) ;
- corpus BNC (*British National Corpus*, sous-corpus oral du corpus d'anglais britannique général).

Corpus de référence pour le sous-corpus écrit :

- corpus BAWE (*British Academic Written English*) ;
- corpus BNC (*British National Corpus*, sous-corpus écrit du corpus d'anglais britannique général).

Corpus de référence pour le sous-corpus des élèves :

- corpus BAWE (*British Academic Written English*, corpus écrit d'anglais académique britannique) ;
- corpus MICASE (*Michigan Corpus of American Spoken English*, corpus oral d'anglais académique américain, productions des étudiants seulement) ;

- corpus BASE (*British Academic Spoken English*, corpus oral d'anglais académique britannique, productions des étudiants uniquement) ;
- corpus LOCNESS (*Louvain Corpus of Native English Essays* : corpus des élèves en « A Level » à la fin des études en école secondaire).

Corpus de référence pour le sous-corpus des professeurs :

- corpus BAWE (*British Academic Written English*, corpus écrit d'anglais académique britannique) ;
- corpus MICASE (*Michigan Corpus of American Spoken English*, corpus oral d'anglais académique américain, productions des professeurs seulement) ;
- corpus BASE (*British Academic Spoken English*, corpus oral d'anglais académique britannique, productions des professeurs seulement).¹⁶⁹

¹⁶⁹ Là où le téléchargement du corpus n'a pas été possible, les statistiques de fréquence ont été relevées directement sur les sites en ligne: <https://www.english-corpora.org/bnc/> (corpus BNC, COCA) <https://app.sketchengine.eu/> (corpus BASE, BAWE).

CHAPITRE 8 : EXPLORATION DU CORPUS

Le présent chapitre présente les multiples analyses effectuées au sein du corpus EMILE. Nous analyserons le corpus tout d'abord dans son intégralité avant d'effectuer l'exploration de plusieurs sous-corpus le composant et constitués à partir du corpus socle (pour les définitions voir le chapitre 7 ou le Glossaire à la fin du présent volume). Les analyses permettent de mieux comprendre les facettes variées du concept EMILE.

Par exemple, nous nous posons des questions quant à la place du vocabulaire dans l'apprentissage immersif EMILE. Cette partie de la recherche nous renseignera de façon plus générale sur les dimensions linguistiques de notre objet d'étude. Quelles sont les caractéristiques et les traits spécifiques de l'interlangue des élèves ? Quels sont les mots les plus souvent utilisés par les apprenants ? Le contexte d'emploi des mots est-il le même que celui utilisé par les professeurs ? Quelle est la densité lexicale dans les paroles des élèves ? Quid des erreurs dans les productions des élèves ? Pouvons-nous parler d'une évolution des erreurs au fur et à mesure du déroulement de l'année scolaire ?

Nous décrirons également quelques fonctions pertinentes des logiciels de traitement de données retenus pour l'exploration du corpus EMILE.

Rappelons que dans les analyses du corpus nous appliquons un double type de recherche : l'approche montante (*corpus-based research*) et l'approche descendante (*Corpus driven research*) (deux termes de Tognini-Bonelli, 2001). En effet, nous essayons d'effectuer une exploration de plusieurs phénomènes, notamment ceux relatifs à l'utilisation de la langue par les élèves en cours EMILE, dans une technique de complémentarité, sorte de « chassé-croisé » :

1. L'approche ascendante (*corpus-based*) est susceptible d'apporter des réponses concernant certains aspects du concept EMILE à partir des questions préalablement posées sur les phénomènes que nous voudrions étudier. Par exemple, nous avons exploré dans quelle mesure *l'input* des professeurs impacte *l'output* des élèves EMILE, c'est-à-dire, tout ce que les élèves ont retenu et utilisé dans leurs productions – la réception et la restitution des concepts clés en classe européenne.

2. L'approche descendante (inductif, ou *corpus-driven*) nous permet d'observer les phénomènes récurrents et d'étudier les caractéristiques linguistiques qui émanent du corpus EMILE sans qu'une question précise soit pré-posée ; c'est à partir de ces phénomènes observés dans le corpus que nous formulons une série de questions pour étudier tel ou tel élément (le corpus est déclencheur des connaissances). Par exemple, l'abondance de l'article défini « the » dans les productions orales des élèves a suscité des questions sur une possible sous-utilisation de deux articles par les apprenants : l'article indéfini « a » et l'article « zéro ».

Par ailleurs, une méthode mixte (automatique et manuelle) est appliquée dans les analyses du corpus. Par exemple, nous nous sommes servis du traitement automatique des données (logiciel *AntConc*) dans l'optique de faire émerger les phénomènes les plus fréquents et les plus spécifiques du corpus EMILE. La méthode manuelle a permis, quant à elle, d'explorer les phénomènes indétectables par le logiciel, comme la présence de l'article « zéro » dans des productions des élèves.

8.1. Vocabulaire général.

Notre travail vise à étudier, analyser et finalement valoriser le rôle que le vocabulaire joue en cours EMILE. Il semblerait que ce soit une étape majeure, une source indispensable de l'apport (*l'input*) compréhensible et authentique pour des élèves en section européenne. Il est évident que le lexique prend une place importante dans les activités et les tâches pédagogiques liées à l'enseignement de type EMILE, qui se situe au croisement de deux disciplines, la LV et la DNL, mais quelle est la part de sa contribution dans l'apprentissage ? En quoi consiste-t-elle précisément ?

Le vocabulaire d'un corpus peut être vu comme indicateur de ses thématiques, de son contenu (Tutin et al., s.d.). Il est évident que le vocabulaire se distingue non seulement par le genre du texte à l'origine de notre corpus (provenant des champs économique, politique, militaire, etc.) mais aussi par le niveau de spécialisation dont il existe plusieurs degrés. Nous pouvons nous poser des questions quant au niveau de spécialisation du vocabulaire utilisé en cours EMILE : le vocabulaire est-il plutôt général ou plutôt spécifique ? Les résultats nous procurent des éléments d'information en termes de l'importance du vocabulaire en cours EMILE, ainsi que sur sa contribution non-négligeable dans l'apprentissage par le biais de ce dispositif. Par ailleurs, ces analyses débouchent

sur une réflexion relative aux conditions spécifiques de l'apprentissage, notamment, sur le niveau de langue requis pour accéder aux connaissances en EMILE. Ainsi, la réponse à cette question permet de raisonner sur le niveau d'accessibilité du vocabulaire pour les élèves afin d'établir *in fine* si le dispositif EMILE peut être accessible au plus grand nombre d'élèves possible.

Un rappel de la constitution du corpus. Le corpus intégral est un corpus comprenant toutes les données du corpus socle en prenant en compte le nombre de répétitions de chaque document durant l'année observée, et sera exploité suivant les objectifs posés. Les analyses comparatives du corpus laissent apparaître ce qui est différent ou identique dans le vocabulaire des cours de la section européenne, tout en faisant émerger les caractéristiques lexicales propres au discours des locuteurs.

Les analyses ont été effectuées avec les corpus de référence suivants (voir la présentation des corpus dans l'annexe 40) :

- pour le sous-corpus oral EMILE : le corpus général BNC (partie orale) et les corpus académiques BASE et MICASE ;
- pour le sous-corpus écrit EMILE : le corpus général BNC (partie écrite) et le corpus académique BAWE ;
- pour le sous-corpus des élèves en EMILE : le corpus des élèves natifs anglophones LOCNESS.

8.1.1. Comparaison du sous-corpus oral EMILE avec le corpus de référence.

Afin de comparer les fréquences de mots (très fréquents, assez fréquents, peu fréquents ainsi que le nombre d'hapax) dans les deux corpus oraux – MICASE et EMILE – nous avons constitué un extrait de 10.000 mots pris dans chaque corpus respectif. Dans le but de rendre les deux corpus les plus comparables possible, seulement *l'output* des élèves a été extrait du corpus intégral EMILE, à part égal pour chaque discipline (5.000 mots pour LV et DNL respectivement). Les fréquences ont été calculées à l'aide d'*AntConc* de façon semi-automatique.

	Corpus académique MICASE	Sous-corpus oral EMILE (l'output)
Nombre de mots (tokens)	10.000 (logiciel Word)	10.000 (logiciel Word)
	11.049 (logiciel <i>AntConc</i>)	10.178(logiciel <i>AntConc</i>)
Nombre de types de mots (word types)	999	1.649 ¹⁷⁰
Nombre d'hapax (1 fois)	414	813
Nombre de mots peu fréquents (2 fois)	171	286
Nombre de mots assez fréquents (20 fois ou plus)	106	72
Nombre de mots très fréquents (200 fois ou plus)	6	4

Tableau 22: Comparaison des fréquences (par 10.000 mots) dans le sous-corpus oral EMILE et le corpus de référence MICASE (2021).

Les données du tableau 22 suggèrent que les productions des élèves en EMILE se caractérisent par l'emploi d'un vocabulaire beaucoup plus varié (plus de 50% de types de mots en plus dans l'échantillon de 10.000 mots par rapport au corpus MICASE). De même, le nombre d'hapax (mots à usage unique) est deux fois plus élevé dans le corpus EMILE (813 versus 414 dans MICASE). Au contraire, les mots assez fréquents (20 occurrences et plus) se trouvent en nombre plus important dans le corpus MICASE (32% de plus par rapport à l'échantillon du corpus EMILE). Seulement la dernière mesure - le nombre de mots très fréquents (200 et plus) – est presque identique dans les deux corpus comparés. Il ne faut pas oublier cependant que pour que l'unité lexicale soit représentative du corpus elle doit répondre aux critères de récurrence, c'est-à-dire être employée au moins deux fois. Ainsi, les cas d'hapax, qui sont, eux aussi, l'indicateur de la diversité langagière, ne sont que de très peu d'utilité.

Est-il possible d'en conclure que le corpus oral EMILE est moins académique que MICASE ? Le vocabulaire dans le sous-corpus EMILE est-il plus divers que dans MICASE ? Les écarts importants obtenus sont-ils liés au fait d'une très grande hétérogénéité du corpus oral EMILE ? Est-il plus spécialisé que MICASE tout en ayant un lexique plus divers ? A première vue les données suggèrent que le lexique employé dans notre corpus d'étude est à la fois plus hétérogène (nombre de types de mots) tout en présentant les caractéristiques du vocabulaire spécialisé (nombre de mots peu fréquents et hapax). Cependant il convient de rester prudents et d'effectuer d'autres analyses pouvant confirmer ces observations. Nous allons analyser dans les sections respectives la diversité et la densité du vocabulaire dans les corpus des professeurs et des élèves à l'aide du logiciel *CLAN* ce qui permettra d'en savoir plus sur cette question.

¹⁷⁰ Les erreurs figurant entre les balises < > ont été cachées (fonction « Tag settings »), donc exclues des résultats de l'analyse, contrairement aux mots incomplets, qui restent présents puisque figurent entre les parenthèses ovales ().

8.1.2. Comparaison du corpus avec une liste des mots académiques (AWL).

Afin de répondre aux questions sur le niveau de spécialisation du corpus EMILE nous avons aussi comparé le corpus EMILE avec la liste des mots académiques (AWL) utilisée en tant que liste de référence dans *AntConc*¹⁷¹ pour voir si les mots académiques les plus fréquents apparaissent dans notre corpus d'étude.

AntConc a relevé 327 types de mots et 4001 occurrences de mots académiques (*word tokens*) dans le corpus intégral EMILE. La figure 6 (consultable dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3) présente les premiers 80 d'entre eux. Les résultats affichés mettent en avant plusieurs choses. Premièrement, une grande majorité des mots académiques sont des substantifs du champ sémantique socio-économique : *labour, policy, culture, welfare, economy, community, job, currency, income, decline, infrastructure*, etc. Ensuite, le champ sémantique à connotation politique et militaire est aussi représenté par des substantifs et des adjectifs comme : *nuclear, conflict, military, revolution, ideology*. Les verbes académiques les plus fréquents sont : *created, consume, contribute, remove, invest*. Les mots comme *process, debate* et *access* nécessitent une vérification au cas par cas, car ils peuvent comprendre plusieurs parties de discours (les verbes et les substantifs) en même temps.

Outre ces mots qui relèvent du contenu des cours, nous trouvons aussi les mots propres à la méthodologie pédagogique : *debate, document*¹⁷² :

- des consignes comprises dans les titres des supports : **Reading comprehension, oral debate** ;
- des consignes des professeurs à l'oral : **Make a *debate* with your neighbour ; You just look at the *document* and try to answer the question ; And now focus on the *document* entitled...**;
- la méthodologie de l'analyse des supports appliquée par des élèves lors des productions : **The second *document* describes a man who works...**).

Globalement nous constatons que les mots académiques dont la fréquence est importante sont très peu nombreux. Au-delà de l'adjectif *major* à la 17-ème position dans le corpus la fréquence de

¹⁷¹ Démarche: Tool Preferences → Word list → Use specific list below.

¹⁷² Le substantif *image* après la vérification est écarté puisqu'il relève du contenu des cours, aucun emploi de ce mot pour des raisons méthodologiques n'est observé.

toutes les unités descend en dessous de 50 occurrences. Ceci laisse penser que le nombre de mots académiques fréquents du corpus EMILE est relativement bas, ce qui indique à son tour que le vocabulaire des cours observés est probablement hautement spécifique (voir aussi la comparaison du sous-corpus des élèves en cours EMILE et du corpus LOCNESS avec la liste des mots académiques AWL).

8.1.3. Mots les plus fréquents.

Comme annoncé dans le chapitre précédent, nous présentons les analyses effectuées avec *SketchEngine*. Cependant, les analyses effectuées à l'aide de *AntConc* restent consultables dans le volume 3.

Les caractéristiques langagières diffèrent considérablement selon que le corpus est général ou spécialisé. Il est logique de supposer que le corpus spécialisé dans un domaine précis aurait une tendance à avoir une charge lexicale plus importante dans ce champ concerné qu'un corpus général aux thématiques plus variés.

Quels sont les mots les plus fréquents dans le corpus EMILE par rapport à deux corpus de référence : BASE et BNC (partie orale) ?

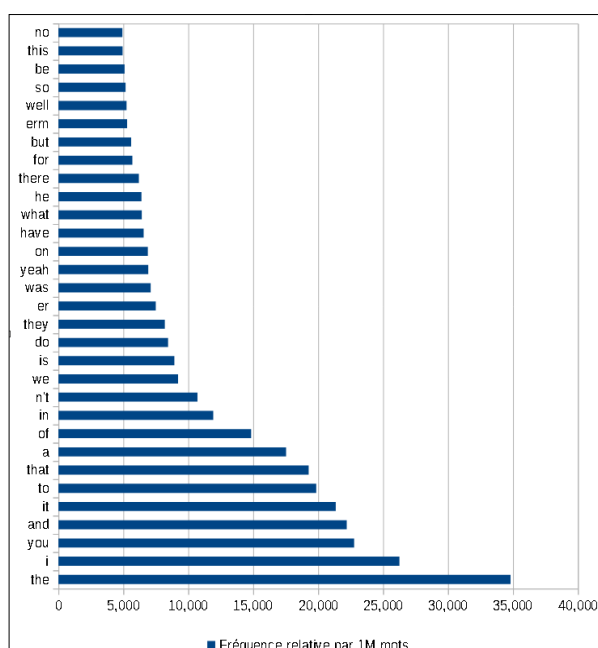


Figure 22: Mots les plus fréquents dans le corpus BASE (2021).

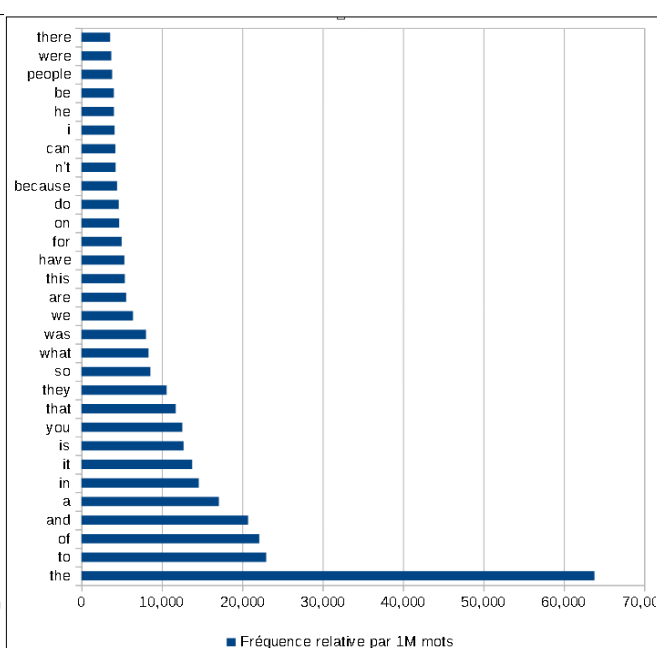


Figure 23: Mots les plus fréquents dans le corpus BNC (2021).

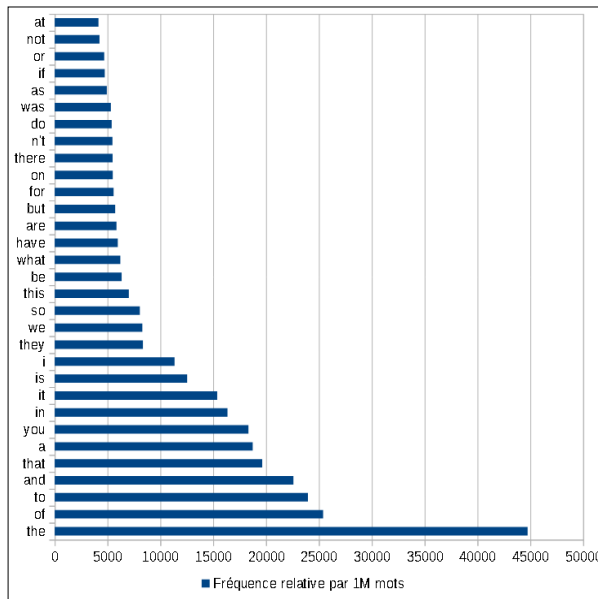


Figure 24: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus oral EMILE (2021).

Les premières observations montrent qu'à part l'article *the* surutilisé dans le corpus EMILE, il partage quelques caractéristiques lexicales semblables avec les corpus de référence. Par exemple, les trois mots les plus fréquents qui dépassent la barre de 20.000 occurrences sont identiques dans le sous-corpus EMILE et dans le corpus académique BASE (*and*, *to* et *of*) et partiellement identiques (*and*) dans EMILE et BNC¹⁷³. Nous remarquons également que EMILE et BASE partagent les mêmes items lexicaux contrairement au BNC général qui ne partage que trois mots (*that*, *a*, *in*) avec le corpus EMILE dans cette tranche de fréquence.

Qu'en est-il des mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit EMILE ? Premièrement, considérons les mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit d'étude par rapport aux corpus académiques de référence : BAWE corpus (8.336.262 unités) et le corpus BNC (discours académiques écrits : 17.627.082 unités, soit 16 % du corpus entier BNC).

¹⁷³ Il est à noter que la fréquence de ces trois mots est légèrement supérieure dans BASE par rapport au corpus EMILE. Quant au corpus BNC, le mot *to* atteint à peine la frontière de 15.000 emplois tandis qu'en EMILE nous observons presque 10.000 occurrences de plus. Outre les trois unités lexicales mentionnées, tous les trois corpus ont une tranche des mots les plus fréquents (entre 6 et 7) utilisés entre 10.000 et 20.000 fois. Dans le corpus EMILE ce sont : *a*, *in*, *it*, *is*, *you*, *that* et *they*. Dans le corpus académique BASE ces mots sont : *i*, *is*, *it*, *in*, *you*, *a*, *that*, et dans BNC oral ce sont : *to*, *that*, *a*, *of*, *in*, *n't* (*not*).

Les graphiques (Fig.25 et 26) montrent une similarité quasi absolue dans les dix unités lexicales les plus fréquentes¹⁷⁴. Parmi d'autres unités lexicales les deux corpus comportent autant de similitudes que de différences. Dans les deux corpus nous trouvons les unités comme : **but, this, they, are, with, by, it**. Les deux corpus également ont un mot interrogatif ou pronom relatif : **what** dans EMILE et **which** dans BNC ce qui suggère des caractéristiques grammatico-syntaxiques semblables. En revanche, le sous-corpus écrit EMILE laisse apparaître les substantifs (**globalisation, war, people, world**) tandis que le corpus BNC se distingue par l'émergence des verbes (**have, were**)¹⁷⁵.

Nous constatons que le sous-corpus écrit EMILE ressemble plus au corpus de référence BAWE qu'au corpus BNC dans la mesure où l'écart dans l'emploi des mots les plus fréquents (l'article **the** et la préposition **of**) dans EMILE par rapport au BAWE est moins important qu'avec le corpus de référence BNC. En outre, le corpus BAWE comprend globalement les mêmes unités que le sous-corpus EMILE à l'exception de quelques mots dont les verbes **have, has, can**.

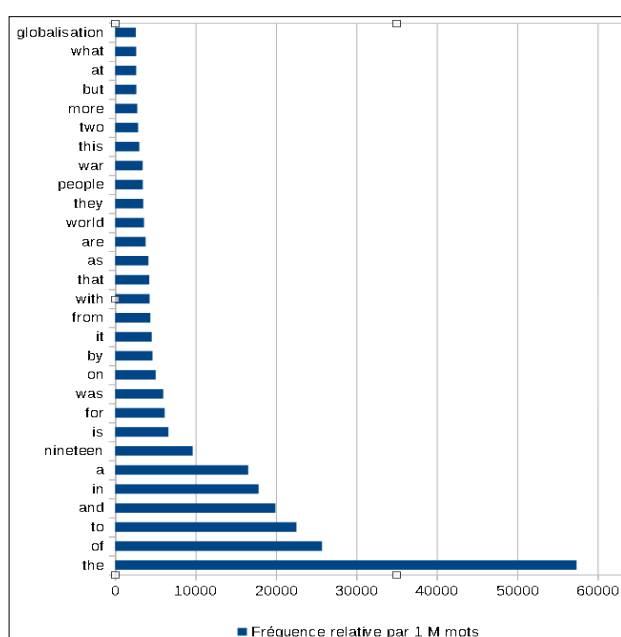


Figure 25: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit EMILE (2021).

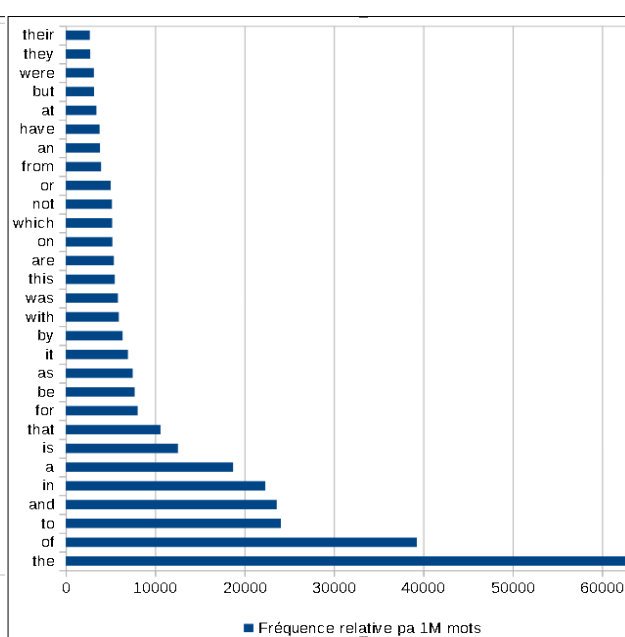


Figure 26: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus BNC écrit (2021).

¹⁷⁴ En effet, huit unités sur dix sont les mêmes dans les deux corpus comparés : les articles **the** et **a**, le connecteur **and**, les prépositions **in, for, of, to** (qui peut être aussi un marqueur d'infinitif), et le verbe **is** (**be** utilisé à la 3^e p. sg. du présent simple). La neuvième unité est la même pour les deux corpus mais conjuguée différemment : il s'agit du verbe **be**, mais dans BNC il est employé comme infinitif tandis que dans EMILE il émerge comme prétérit **was**. Seulement une seule unité lexicale différencie finalement les deux corpus : **nineteen** dans EMILE et **that** dans BNC.

¹⁷⁵ Si les unités les plus souvent utilisées sont pour la plupart semblables, ceci n'est pas le cas concernant leurs fréquences respectives. Nous constatons que dans le sous-corpus écrit EMILE elles sont sous-utilisées quelle que soit l'unité de comparaison parmi les trente affichées sur les graphiques. La sous-utilisation la plus distincte est observée dans l'emploi de l'article **the** (fréquence relative : 57.375 et 64.185 respectivement) et de la préposition **of** (fréquence relative : 25.726 et 39.282 respectivement).

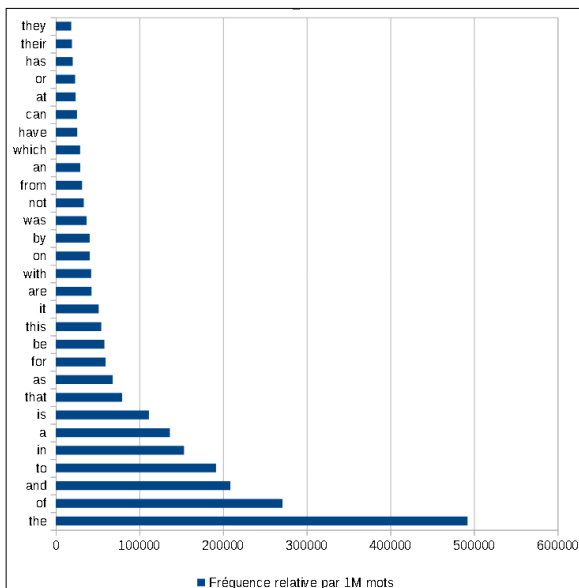


Figure 27: Mots les plus fréquents dans le corpus de référence BAWE (2021).

Ce qui ressort globalement de cette analyse comparative est que les deux sous-corpus EMILE (oral comme écrit) globalement ressemblent aux corpus comparés, surtout dans la nature des mots et en peu moins dans leur fréquence, avec un rapprochement plus marqué du côté des corpus académiques de référence : BASE et BAWE.

8.1.3.1. Analyse d'un cas particulier : the.

a) Analyse linguistique de quelques emplois de l'article *the*.

Nous examinons dans cette section quelques cas particuliers de l'emploi de *the* dans le corpus EMILE dans son contexte d'utilisation. Ces observations seront par la suite complétées par une analyse statistique des fréquences de l'emploi du marqueur *the* dans le corpus EMILE en comparaison avec les corpus de référence. Ces analyses linguistiques sont pertinentes pour notre étude car elles permettent de voir quel type de savoir les professeures transmettent aux élèves à travers les supports écrits élaborés ou à travers leur discours. Par ailleurs, ces analyses montrent comment les élèves s'approprient la langue dans le contexte complexe EMILE, puisque notre but est d'observer et de décrire ce qui se passe avec l'interlangue pendant *l'input* (transmission des connaissances) et *l'output* (production des élèves).

Procédons à l'analyse de quelques cas particuliers impliquant l'article **the** afin d'établir les raisons pour lesquelles ce marqueur grammatical est surutilisé dans le corpus EMILE. Ces analyses contribueront à mieux comprendre comment les professeures et les élèves se servent de la langue dans le contexte bilingue EMILE et par là-même de réfléchir sur la nature de l'interlangue et de son éventuelle évolution.

(43) **The** (1) *affluent society* for **the** (2) *British people* in **the** (3) *1950s* allowed **the** (4) *people* to have a better economic situation.

(43.1) Ici, **the** marque une « anaphore culturelle » : un partage de connaissances « acquises » appartenant à une conscience collective dont le co-énonciateur fait partie.

(43.2) Ce cas est intéressant puisqu'il comporte une connotation politique. Employé avec un article Ø, **people** permet de désigner une population en général. **The people** en revanche a une connotation politique, fréquemment exploitée par les partis populistes, de gauche ou de droite.

(43.3) dans cet exemple l'emploi de **the** est justifié.

(43.4) si nous reprenons l'exemple (43.2), l'article zéro + **British people** veut définir de façon neutre tous les habitants du pays, tandis que dans l'expression **the British people** l'on revient à une notion d'union, le peuple ne faisant qu'une seule unité. C'est cette dernière interprétation de **the people** qui peut être appliquée au (43.4).

(44) *And now – win the peace. VOTE LABOUR.* Schéma : V+THE+N.

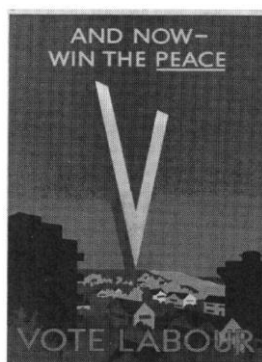


Figure 28: Emploi du déterminant **THE** dans le document anglophone (2021).¹⁷⁶

¹⁷⁶ Support entier consultable dans le volume 3, dossier « Supports utilisés en cours EMILE » : 54TOPIC1_Unit1_Sequence2-5_Doc3Test1Spirit1945_page1_LV_sep2018_txt.

La figure 28 est une illustration de l'emploi de *the* par les natifs anglophones (*the* signale probablement une opération seconde, l'énonciateur se situe dans du déjà pensé, dans l'acquis). La nuance entre *Win peace* et *Win the peace* passe difficilement en français, les deux GN (*THE peace* et *Ø peace*) seront traduits comme *la paix*.

(45) *The consumer society*.

C'est un exemple d'anaphore culturelle, semblable à *the affluent society*. Le noyau nominal N dominé par *the* évoque un type de société connu de tous. En quelque sorte c'est un partage avec un co-énonciateur des connaissances, des faits culturels **déjà jugés, établis** par la conscience collective. Les effets associés à *the consumer society* ne sont pas décelables ici, compte tenu des valeurs de cette nouvelle organisation sociale. Dans les *nineteen sixties* d'après-guerre les gens commencent à vivre convenablement tout en profitant des biens de consommation et du système de l'État Providence mis en place par le gouvernement. Ceci montre l'importance du contexte culturel dont *the* rend N indissociable.

The + GN dans les expressions telles que *the age of affluence* ou encore *the consumer society* (voir 43.1) se trouvent parfaitement justifiées puisqu'elles sont culturellement « ancrées » dans les années 1950-1960 et de ce fait s'appuient sur un acquis collectif.

Comme l'affirment Lapaire et Rotgé (1991, p. 119) :

L'anaphore culturelle est régie par un principe d'économie et de cohésion. Économie car elle dispense l'énonciateur de longs développements et autorise maint raccourci. Cohésion car elle jette une sorte de "pont de connaissance" entre ce même énonciateur et son partenaire, ce qui les rapproche (shared knowledge) [...] D'où le climat de connivence mentale entre les sujets parlants qui [...] sont tous les deux liés par un acquis culturel commun.

Il est légitime de parler de « l'acquisition antérieure d'un savoir au sein d'un groupe sociolinguistique dont l'énonciateur et le co-énonciateur font partie » (Lapaire et Rotgé, 1991, p. 119).

Ainsi, au vu des exemples étudiés, nous sommes en mesure de dire que l'emploi du déterminant *the*, qui entre dans plusieurs compositions prépositionnelles, est justifiable presque dans tous les cas.

b) Fréquence de l'article défini *the*.

Comme nous le constatons, l'article **the** apparaît parmi les mots les plus fréquents dans le corpus d'étude. Ceci est un phénomène plutôt classique. En revanche, il est peu probable que l'article **the** émerge comme un mot clé quel que soit le corpus de référence.

Si le fait de la présence abondante de l'article défini **the** dans le corpus (en peu plus de 8.500 occurrences) n'est pas étonnante en soi, nous pouvons tout de même nous poser une question quant à son emploi dans les cours EMILE. Est-il sur-utilisé ou sous-utilisé¹⁷⁷ dans le corpus ?

Pour aborder cette question nous avons comparé la comparaison de la fréquence d'utilisation de **the** dans le corpus EMILE avec sa fréquence dans les corpus de référence. Ensuite les résultats obtenus ont été relativisés par 1.000.000 mots¹⁷⁸ et présentés sous forme du graphique (la figure 29).

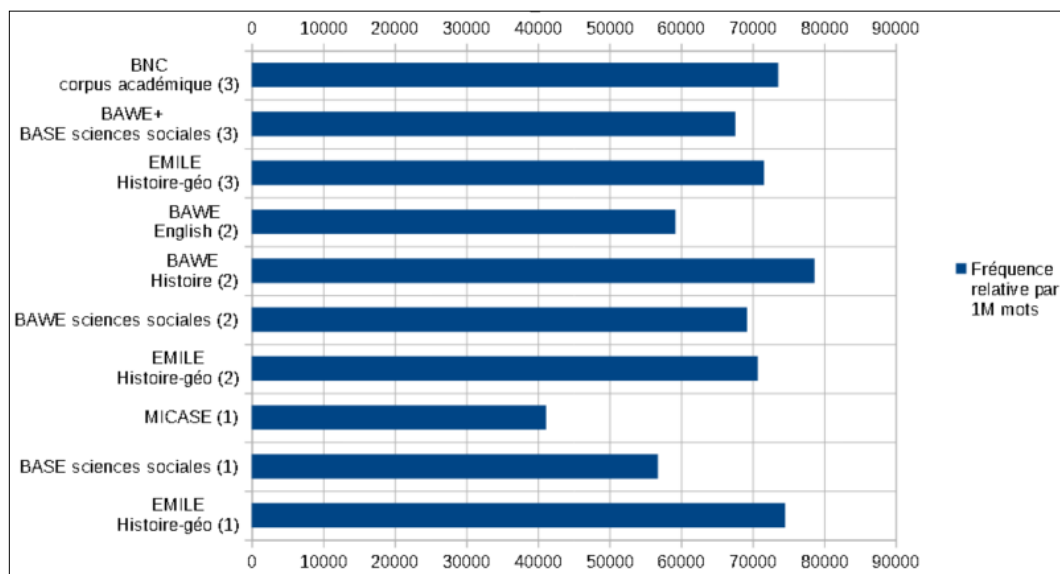
Globalement, la fréquence relative de **the** dans le corpus entier *EMILE* est comparable à sa fréquence dans les corpus de référence : *BAWE+BASE* et *BNC* académique. Cependant, en regardant les sous-corpus, nous pouvons observer deux types de différence :

- dans le sous-corpus oral d'*EMILE* la fréquence est presque deux fois plus importante que dans le corpus académique de référence *MICASE*, et 25 % supérieure à celle dans le corpus académique *BASE* sciences sociales.
- dans le sous-corpus écrit d'*EMILE* la fréquence de **the** est loin d'être homogène en comparaison avec les corpus de référence. Si elle est pratiquement identique à celle de **the** dans le corpus *BAWE* sciences sociales, elle est de 11 % inférieure à la fréquence dans *BAWE* histoire et de 18 % supérieure à la fréquence de **the** dans *BAWE* English.

Au vu de ces constats, il est légitime de supposer que l'article **the** est sur-employé dans le sous-corpus oral EMILE quel que soit le corpus de référence et dans le sous-corpus écrit par rapport au corpus académique d'anglais BAWE. En revanche, l'article **the** est sous-employé dans le sous-corpus écrit EMILE en comparaison avec le corpus d'histoire BAWE.

¹⁷⁷ Les termes « sur-utilisation » et « sous-utilisation » n'indiquent pas un jugement mais sont un simple constat de fréquence par rapport à un autre corpus.

¹⁷⁸ Les tableaux 3 et 4 sont consultables dans le fichier « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.



- (1) Corpus oral
- (2) Corpus écrit
- (3) Corpus entier (écrit+oral)

Figure 29: Fréquence de l'article *THE* dans le corpus EMILE en comparaison avec les corpus de référence (2021).¹⁷⁹

Une question cependant peut surgir par rapport à la sur-utilisation de *the* dans le corpus : est-ce que la sur-utilisation de *the* dans certains cas entraîne en revanche la sous-utilisation de l'article « zéro » et de l'article indéfini *a* ? Ici nous avons un des obstacles majeurs dans la linguistique de corpus, à savoir, il est difficile de chercher (et de retrouver) un marqueur « zéro » à l'aide d'un concordancier. Cependant, il est possible de regarder les substantifs avec lesquels nous soupçonnons la sur-utilisation de l'article *the* et la sous-utilisation de l'article « zéro » et d'effectuer la recherche sur ses substantifs avec les éléments du contexte à gauche du mot « pivot ». Cette étude est abordée dans la section 8.1.3.2.

Nous avons comparé l'utilisation de l'article *the* dans les deux disciplines (LV et DNL) dans les deux sous-corpus (écrit et oral) par rapport aux corpus académiques de référence (BAWE et BASE). L'article *the* est-il sur- ou sous-employé ?

	Corpus écrit	Corpus oral	Corpus écrit	Corpus oral	BAWE	BASE
--	--------------	-------------	--------------	-------------	------	------

¹⁷⁹ Données relatives. Dans le corpus MICASE seulement les disciplines proches de celles du corpus cible ont été choisies.

	DNL	DNL	LV	LV	Sciences sociales	Sciences sociales
Taille du corpus	35.045	37.641	21.062	25.322	2.178.883	330.508
Fréquence de THE dans le corpus	2.319	2.879	1.515	1.815	150.834	18.763
Fréquence relative par 1M mots	66.172	76.486	71.930	71.677	69.225	56.770

Tableau 23: Fréquence de l'article *the* dans le corpus EMILE par discipline (LV et DNL) et par type (écrit et oral) en comparaison avec les corpus de référence (2021).

Le tableau 23 montre que les corpus écrits comparés – EMILE et le corpus de référence BAWE – ont des résultats similaires, avec une fréquence de *the* légèrement moins importante dans les cours de DNL. En revanche, dans les corpus oraux EMILE, LV comme DNL, nous observons une sur-utilisation de l'emploi de *the* par rapport au corpus de référence BASE, surtout dans le corpus de DNL (26 % de plus).

Il peut être intéressant d'observer l'emploi de *the* avec un mot fréquent (*war* par exemple) et de calculer le nombre d'occurrences en relativisant par la suite les données obtenues (pour 100.000 mots ou pour 1M mots). Notre recherche se concentre sur le mot fréquent du corpus *war*.

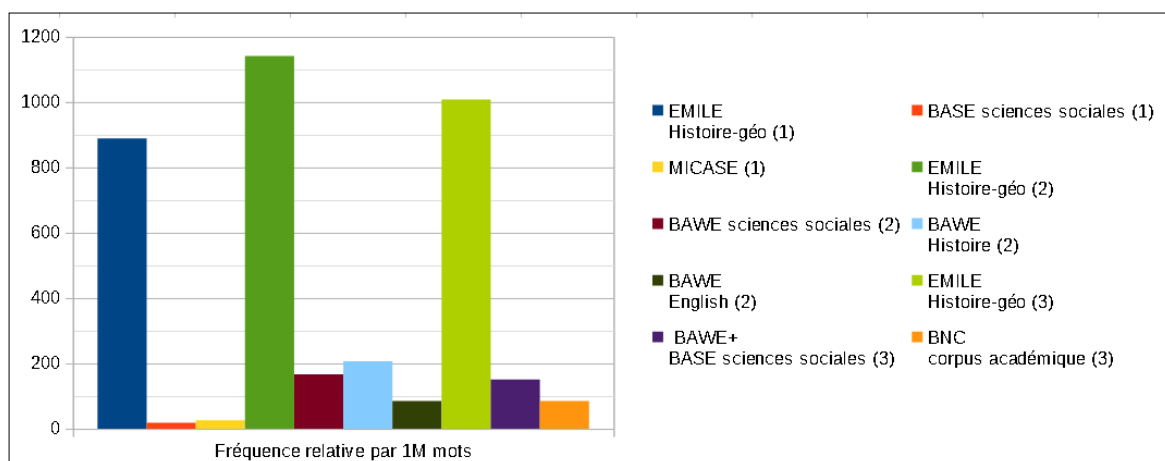
c) Concordances de *the+war*.

Afin de trouver une concordance *the+war* dans les corpus de référence (BASE, BAWE, MICASE) nous nous servons du (Corpus Query Language, CQL¹⁸⁰) de *Sketch Engine*.

Nous mettons dans la barre de recherche : [word="the"] [lemma="war"] pour obtenir les résultats de toutes les concordances de *the war(s)* dans les corpus respectifs, sachant qu'il n'est pas utile de chercher le lemme quand le mot est invariable (dans le cas de « the »). La figure 30 récapitule l'ensemble de nos recherches¹⁸¹.

¹⁸⁰ CQL a été développé à l'Université de Stuttgart au début des années 1990(www.sketchengine.eu).

¹⁸¹ Voir aussi le tableau 4 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.



(1) Corpus oral (2) Corpus écrit (3) Corpus entier (écrit+oral)

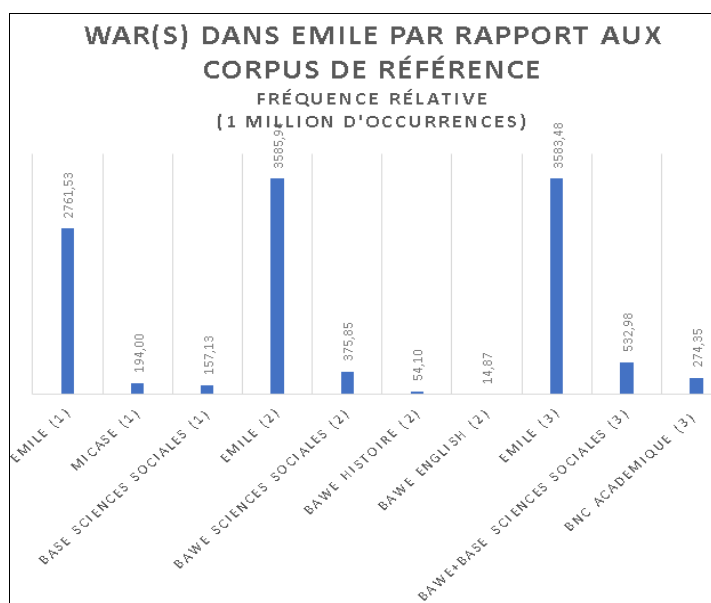
Figure 30: Fréquence relative de *the war(s)* dans le corpus EMILE en comparaison avec des corpus de référence (2021).

Les résultats montrent que quel que soit le type de corpus (écrit, oral ou entier), la fréquence de la concordance de *the+war(s)* dans le corpus EMILE est beaucoup plus importante que dans les corpus de référence. Ceci suggère peut-être que *the* est sur-représenté dans le corpus EMILE, mais aussi que l'expression *the+war(s)* n'est pas caractéristique des corpus académiques de références observés. Nous constatons que même le corpus écrit d'histoire BAWE contient seulement 207 occurrences par million de mots versus 1.141 dans le sous-corpus écrit EMILE.

Ainsi, pour pouvoir interpréter convenablement ces résultats, il faudrait aussi tenir compte de la fréquence de *war(s)* dans les corpus indépendamment de l'article avec lequel il est utilisé.

Nous avons utilisé la requête [lemma="war"] afin de relever toutes les occurrences de *war(s)* (en utilisant la fonction « n'est pas sensible à la casse », i.e. sans distinction de majuscule et minuscule *W* et *w* de *war*). Les résultats sont affichés dans la figure 31, qui montre la surutilisation de *war(s)* dans EMILE par rapport aux corpus de référence.

Les figures 30 et 31 permettent d'établir qu'il existe vraiment une surutilisation de *the war(s)* dans le corpus EMILE, proportionnellement au nombre d'occurrences de *war(s)* indépendamment de l'article. S'il y a effectivement une surutilisation de *the*, et plus spécifiquement de *the war(s)*, c'est peut-être parce qu'il y a une sous-utilisation correspondante de l'article « zéro » dans le corpus EMILE par rapport aux corpus de référence. Dans la section suivante, par conséquent, nous nous intéressons à « zéro » + *war*.



(1) Corpus oral (2) Corpus écrit (3) Corpus entier (écrit+oral)

Figure 31: Fréquence de war(s) dans le corpus EMILE et corpus de référence (2023).

8.1.3.2. Analyse d'un cas particulier : article « zéro » + war.

Comment détecter des éléments qui sont observables mais non pas mesurables, l'article *zéro*, par exemple ? Celui-ci est bel et bien présent et observable dans le corpus, cependant il paraît difficile de formuler une requête pour le cerner « automatiquement » à l'aide du logiciel. Ainsi, la détection de sa présence est effectuée grâce à son contexte environnant.

Avec la fonction d'étiquetage morpho-syntaxique du logiciel **Sketch Engine** il est possible de relever dans l'onglet *Frequency* de la rubrique *Concordance*, le nombre d'occurrences d'un substantif avec l'article *zéro*.

Comme le précise le site¹⁸², le « *tagset* » est une liste d'étiquettes qui sont attribuées à chaque mot (*token*) du corpus, indiquant la partie du discours dont il relève¹⁸³. L'étiquetage du corpus est effectué par *TreeTagger*, développé par Helmut Schmid à *Institute for Computational Linguistics* de l'Université de Stuttgart. Le procédé d'étiquetage permet de chercher dans le corpus les parties de discours à l'aide de la fonction CQL : la requête `[tag="NNS"]` va trouver tous les substantifs au pluriel du corpus.

¹⁸² <https://www.sketchengine.eu/english-treetagger-pipeline-2/>

¹⁸³ Voir www.sketchengine.eu pour une liste des étiquettes « *tagset* » utilisée par Sketch Engine.

	Word	↓ Frequency	Frequency per million		
1	war	328	2,500.88		...
2	War	128	975.95		...
3	wars	17	129.62		...
4	WAR	9	68.62		...
5	war's	4	30.50		...

Figure 32: Fréquence relative et absolue du mot *war* dans le corpus EMILE (2021).

	Tag	↓ Frequency	Frequency per million		
1	NN	335	2,554.25		...
2	NP	130	991.20		...
3	NNS	17	129.62		...
4	NNZ	4	30.50		...

Figure 33: Catégories morpho-syntaxiques (tags) du mot *war* dans le corpus EMILE (2021).

Ainsi, la figure 33 affiche 335 occurrences du *war* en tant que nom commun au singulier ; 130 occurrences du *war* en tant qu'un nom propre (dans les expressions *World War II*, etc.) ; 17 occurrences du *war* en tant que nom commun au pluriel ; 4 occurrences du *war* employé au génitif.

	Lemma	↓ Frequency	Frequency per million		
1	war	356	2,714.37		...
2	War	122	930.20		...
3	WAR	8	61.00		...

Figure 34: Occurrences du lemme *war* dans le corpus EMILE (2021).

Ensuite nous avons regardé les concordances du mot *war* à gauche et à droite afin de relever les parties de discours et les lemmes¹⁸⁴.

En utilisant la fonction d'étiquetage nous pouvons revenir à la question de l'emploi de l'article « zéro » avec *war*. Nous avons tout d'abord écarté toutes les occurrences de concordance des déterminants (articles *the*, *a*) avec *war* (*[tag=DT]*, (*not*, *-3,.. -1*)) et en ainsi obtenu 115

¹⁸⁴ voir les figures 2,3 et 4 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3

occurrences. Ensuite nous les avons regroupées en parties du discours pour en obtenir une synthèse :

	Tag	↓ Frequency	Frequency per million	
1	NP	47	358.36	
2	IN	23	175.37	
3	JJ	22	167.74	
4	NN	7	53.37	
5	VBZ	4	30.50	
6	VV	3	22.87	
7	PPZ	3	22.87	
8	VVN	1	7.62	
9	VVD	1	7.62	
10	SENT	1	7.62	
11	NPS	1	7.62	
12	:	1	7.62	
13	,	1	7.62	

Figure 35: Étiquetage de war sans les déterminants A, THE (2021).

Dans la figure 35 les trois premiers groupes de concordances sont les plus importants, responsables de 92 cas sur 115 de l'emploi de *war* avec les substantifs (47 cas), les prépositions (23 cas) et les adjectifs (22 cas) respectivement.

1) La plus grande partie de ces concordances à gauche appartient aux noms propres (NP). En effet, ce sont pour la plupart des substantifs employés dans leur fonction adjectivale (ex. *Afghanistan, Iraq*). Cependant, beaucoup sont aussi des adjectifs (*Great, Cold*) qui ont été étiquetés comme NP à cause de la majuscule ce qui illustre les limites de l'étiquetage automatique. Parmi les cas observés notons l'absence du déterminant *the* comme dans ces exemples :

1	<input type="checkbox"/>		oviet arm spending: the example of Soviet Afghanistan war . </s><s> the war begin in December [number], and last
2	<input type="checkbox"/>		at be the first conflict, the case study you look at? · Cold war . · Korean war, yes. · the question we want to answer be
3	<input type="checkbox"/>		op the arm race escalation, trigger, Pentagon CNN Cold War Detente [number] Henry Kissinger, US National Security
4	<input type="checkbox"/>		rest - neutral universal value - world gold reserve - Cold War Interventionist (interventionism) collapse – confrontation
5	<input type="checkbox"/>		list - unipolar - universal value world gold reserve - Cold War Interventionist (interventionism) Conference (July [numb
6	<input type="checkbox"/>		her than spend money on the army United Nation, Cold war , doctrine, bipolar, free world, Bretton wood, containmen
7	<input type="checkbox"/>		iation for the end of the war the USA, in a period of Cold War , want to stop the expansion of communism, and also de
8	<input type="checkbox"/>		oday we go back to July [number], when Britain Great War time leader, Winston Churchill, suffer a surprised defeat
9	<input type="checkbox"/>		and universal value, act either under UN Mandate (Gulf War liberation of Kuwait from Iraq in [number], and the Afghai
10	<input type="checkbox"/>		: the superpower since [number], the War on Terror, Iraq War , [number]/[number] terrorist attack Unit 2. </s><s> How
11	<input type="checkbox"/>		e, multilateralism Hiroshima + Nagasaki ? end of Japan war ? hard power new danger: atomic bomb era [number] ca
12	<input type="checkbox"/>		orean War, [number] active US participation in Vietnam War). </s><s> base on deterrence theory, the superpower er

Figure 36: Exemples des occurrences de war avec substantifs ayant une fonction adjectivale (2021).

Ici nous constatons que l'article zéro, en effet, n'est pas employé à bon escient 12 fois sur 47 (à la place du déterminant *the*), soit dans 25 % des occurrences de *war* précédé par un substantif.

2) La seconde plus grande partie (23 occurrences) appartient aux concordances de *war* avec le *POS tag* "IN", c'est-à-dire, une étiquette qui réunit les prépositions et les conjonctions de subordination, pour lesquelles il n'y a pas de *tag* spécifique, à gauche de *war*.

Voici la description des paramètres dans Sketch Engine :

CONCORDANCE DESCRIPTION			
operation	parameters	hits	per million
Query	[lc="war"]	23	175.37
Negative filter (excluding KWIC)	-3 -1 1 [tag="DT"]	115	876.83
Positive filter	-1<0 -1<0 1 [tag=="IN"]	23	175.37
Sort	word/ -1	23	175.37

Figure 37: Description de la requête dans SketchEngine pour chercher IN + WAR (2021).

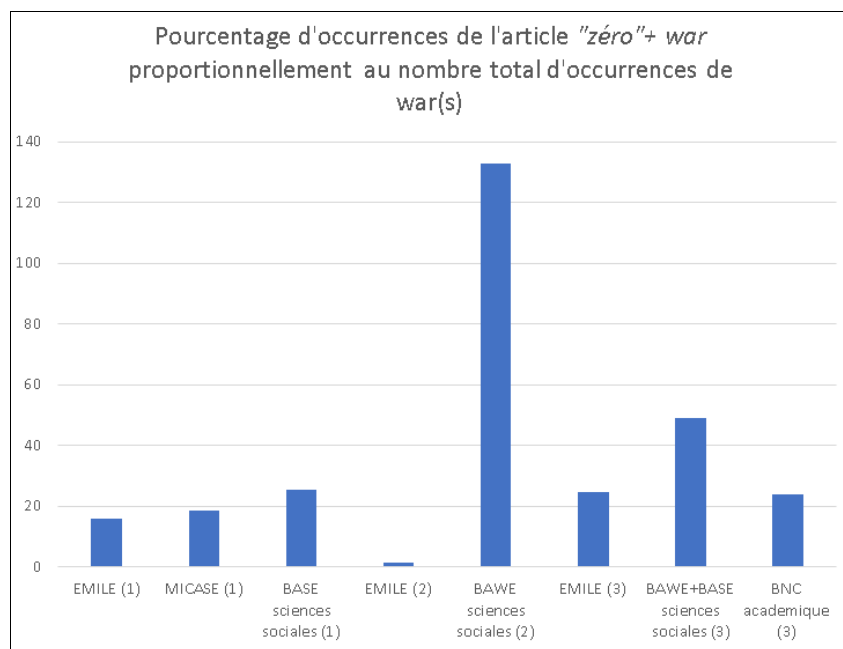
En regardant ces 23 occurrences nous retrouvons les expressions fixes comme *at war* ou encore *time of war* où l'absence de l'article peut être justifié. En effet, tout dépend du contexte d'utilisation. Si dans *before war it was horrible* l'emploi de l'article *the* est nécessaire quel que soit le contexte, dans d'autres exemples l'emploi de *war* avec l'article est tout à fait possible si *war* renvoie à la notion de *war* générique plutôt que au terme « guerre spécifique » :

- the military is pushing for war.*
- Britain [would] not be engaged in war again (4 fois)*
- they were allies in war (3 fois)*
- *lives lost in war*
- *temporary stoppage of war*
- *end of war*

Dans la plupart des cas relevés l'article zéro est justifié.

3) La troisième grande catégorie des concordances regroupe les occurrences de *war* précédé par des adjectifs (22 cas). Presque tous les cas sont justifiés sauf peut-être deux : *Korean war* et *classical war* ou l'emploi de l'article (*the* ou *a* respectivement) est requis. Au total, sur 115 concordances observées une petite proportion seulement contient l'emploi de l'article zéro avec *war* non justifié.

Revenons à notre question du départ : l'article *zéro* + *war(s)* est-il sous-utilisé dans le corpus EMILE par rapport aux corpus de référence ?



(1) Corpus oral (2) Corpus écrit (3) Corpus entier (écrit+oral)

Figure 38: Pourcentage d'occurrences de l'article "zéro" + war proportionnellement au nombre total d'occurrences de war(s) dans EMILE et corpus de référence (2023)

La figure 38 montre que, effectivement, dans quasiment tous les cas l'article *zéro*+*war* est sous-utilisé dans le corpus d'étude EMILE par rapport aux corpus de référence. Ces analyses de cas particuliers ont permis de confirmer notre hypothèse de départ que les élèves en EMILE ont une tendance à sur-employer l'article *the* dans leurs discours.

8.1.3.3. Mots lexicaux fréquents dans le sous-corpus des professeurs.

Notre attention particulière est concentrée sur les phénomènes langagiers reflétant ce qui se passe en cours d'histoire-géographie en termes d'appropriation de la L2 et du développement de l'interlangue des élèves. Toute production (*l'output*) commence par *l'input*, ainsi il serait judicieux de se renseigner sur ce qui a été donné en cours par les professeurs avant de tracer ensuite les effets de ces *inputs*. Quel est l'apport lexical transmis aux élèves ? Quels sont les mots les plus fréquents et les mots clés employés pour effectuer *l'input* dans les cours EMILE (par les professeurs et dans les supports authentiques audio et vidéo) dans les deux disciplines ? Quelles sont les différences ou les ressemblances entre les mots employés dans le sous-corpus oral et écrit des professeurs ?

Dans les réponses à ces questions réside l'enjeu de l'exploration des sous-corpus des professeures, à savoir : confirmer ou infirmer l'interdépendance du vocabulaire employé par les enseignantes de LV et de DNL dans l'apprentissage EMILE. Les résultats des analyses permettent une réflexion sur les conditions spécifiques de l'apprentissage ainsi que sur le rôle que joue le vocabulaire dans l'interdépendance des tâches pédagogiques. De ce fait, l'exploration linguistique menée actuellement sera corroborée par des analyses didactiques dans le chapitre neuf.

1	2135	the	22	137	it	43	85	their	64	65	economic
2	927	of	23	133	people	44	81	new	65	65	ninety
3	839	and	24	133	x	45	81	not	66	63	other
4	820	to	25	123	they	46	80	she	67	62	many
5	755	in	26	118	has	47	77	i	68	58	all
6	613	a	27	116	war	48	77	uk	69	58	country
7	380	nineteen	28	112	but	49	76	british	70	57	international
8	260	is	29	110	countries	50	72	be	71	57	sixty
9	233	was	30	104	more	51	72	have	72	56	up
10	208	for	31	104	one	52	71	government	73	55	global
11	208	s	32	103	at	53	71	made	74	54	also
12	199	world	33	103	this	54	70	or	75	54	were
13	198	from	34	103	trade	55	69	about	76	52	seven
14	191	on	35	100	an	56	69	her	77	52	there
15	190	by	36	98	thatcher	57	69	margaret	78	50	company
16	177	with	37	97	state	58	68	first	79	50	eighty
17	175	as	38	95	what	59	68	seventy	80	50	free
18	166	two	39	93	five	60	68	which	81	50	us
19	158	are	40	91	forty	61	68	who	82	49	between
20	154	that	41	90	thousand	62	67	three	83	48	labour
21	150	globalisation	42	86	nine	63	66	you	84	48	twenty

Tableau 24: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit de la professeure de DNL.

1	1123	the	22	66	were	44	42	three	66	29	your
2	455	of	23	65	be	45	41	have	67	28	his
3	412	to	24	65	war	46	41	not	68	28	how
4	380	and	25	63	at	47	40	forty	69	28	uk
5	324	a	26	62	we	48	40	there	70	28	union
6	283	in	27	61	people	49	39	our	71	27	american
7	157	nineteen	28	59	two	50	38	one	72	27	us
8	144	for	29	57	are	51	37	did	73	27	would
9	132	is	30	57	with	52	37	or	74	26	after
10	120	x	31	53	five	53	36	but	75	26	has
11	109	was	32	52	they	54	33	four	76	26	out
12	106	that	33	51	seventy	55	33	world	77	26	welfare
13	104	on	34	50	xa	56	31	can	78	26	will
14	99	it	35	49	who	57	31	country	79	25	do
15	90	s	36	48	had	58	31	strike	80	25	most
16	80	this	37	48	i	59	31	time	81	24	new
17	79	as	38	47	government	60	30	he	82	24	per
18	79	you	39	44	more	61	29	fifty	83	24	united
19	77	by	40	43	all	62	29	if	84	23	been
20	74	what	41	43	an	63	29	state	85	23	between
21	66	from	42	42	miners	64	29	up	86	23	go
			43	42	their	65	29	why	87	23	work

Tableau 25: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit de la professeure de LV

Si nous comparons les tableaux 24 et 25 nous verrons à partir des sous-corpus écrits que les professeures se servent de parties du discours variées afin de faire passer le message. Nous relevons les mots grammaticaux, les substantifs, les verbes, les adverbes, les adjectifs, les pronoms, les nombres. Le mot fréquent *nineteen* apparaît à la 7-ème position dans les deux sous-corpus, un indice de l'utilisation des supports écrits abordant les événements historiques du 20-ème siècle. Par ailleurs, le mot *thousand* (1.41) ne figure que dans le tableau de la professeure d'histoire (dans la limite des mots affichés). Ce mot se réfère aux années deux mille dans des contextes variés. Tout d'abord, cette époque est abordée en cours de DNL à l'intérieur du thème *Globalisation and protest* ; ce mot est également utilisé dans la séquence qui porte sur la politique américaine vis-à-vis des actions militaires en *Afghanistan* et en Iraq, ou encore à l'intérieur du sujet *A new labour revolution*, parmi quelques exemples de son utilisation.

Quant à d'autres différences dans les deux sous-corpus, nous observons l'utilisation très fréquente des numéros cardinaux dans le corpus de la professeure d'histoire-géographie. Nous relevons quasiment toutes les périodes historiques étudiées (dans l'ordre de leur émergence) : *forty* (1.40), *thousand* (1.41), *seventy* (1.59), *ninety* (1.65), *sixty* (1.71), *eighty* (1.79) et *twenty*, ce qui n'est pas le cas des cours de langue, où figurent seulement : *seventy* (1.33), *forty* (1.47) et *fifty* (1.61). Les mots *seventy* et *forty* sont présents dans les deux disciplines, les deux enseignantes ayant travaillé communément sur la période des années soixante-dix dans le cadre d'un thème plus vaste *The UK after nineteen forty-five*. La présence des numéros cardinaux dans les cours de DNL s'explique aussi par le fait que ces mots se réfèrent non seulement aux dates étudiées mais aux pourcentages fréquemment présents dans les supports écrits en histoire comme *eighty percent*, *twenty percent*, etc. L'émergence de ces numéraux est aussi un indice de leur utilisation à l'intérieur des numéros composés (*forty-five*, *eighty-four*) et non pour désigner des décennies, parce qu'en anglais l'orthographe de ces dernières est différente : *forties*, *seventies*.

Quelles sont les caractéristiques linguistiques propres à la langue parlée dans les sous-corpus des professeures ?¹⁸⁵. Des cas de bruit « x » apparaissent dans le sous-corpus oral du professeur de DNL (38 occurrences). Il s'agit de problèmes d'identification du génitif 's (*President's Bush popularity*) ou de contractions comme : 're (*we're going to ; you're shaking yourself awake*), 'll (*we'll stop here*), it's (*it's better to speak*), qui nécessitent une espace avant l'apostrophe (*we 're* et non pas *we're*) pour être reconnus par le concordancier, ou bien de (x) comme identifiant anonymisé d'un élève interrogé par l'enseignante.

¹⁸⁵ Les tableaux 9 et 10 sont consultables dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.

Parmi les éléments fréquents nous remarquons les mots indicateurs de l'interaction de la professeure avec les élèves : le mot interrogatif *what* l'interjection *yes* et *good* en tant qu'appréciations positives d'une réponse correcte, le pronom *you* notamment, comme lorsque la professeure s'adresse aux élèves (Do *you* think ? *You* say that it was interesting). Par ailleurs, d'autres mots en *wh-* émergent comme : *which, why, who, when* – tout autant de signes de relations entre *l'input* et *l'output* (caractéristique du schéma : question-réponse).

Les éléments caractéristiques du discours apparaissent également dans le sous-corpus de la professeure de langue. Tout d'abord, à l'instar de son homologue en DNL la professeure de LV se sert des appréciations positives *yes, right, okay, good*. A part cela, elle fait systématiquement appel aux capacités cognitives des élèves au travers des verbes : *think, remember* afin d'insister sur un point important à retenir, didactique ou historique (*Remember, on D-day, very probably you will have a cartoon. So, remember, this notion of sovereignty is an ability to make their own laws*), de faire appel à un souvenir précis (*Think, because we have studied it ; So within the welfare state we have this pool, remember? Can you think of another case in which you will need help?*) ou d'engager une réflexion/discussion autour d'un sujet d'étude (*Do you think Beveridge would agree with her? What is the effect, you think, what is the effect produced on population ?*).

En résumé, nous pouvons confirmer l'interdépendance du vocabulaire employé par les enseignantes de LV et de DNL en cours EMILE. Bien qu'il existe quelques différences dans l'utilisation de numéros cardinaux (propres aux périodes historiques abordées et aux pourcentages), nous constatons que les professeures de deux matières se servent du vocabulaire très divers et riche tant au niveau lexico-grammatical que culturel. Par ailleurs, nous observons une interaction étroite entre *l'input* et *l'output* grâce, notamment, aux sollicitations et encouragements systématiques de la part des professeures.

8.1.3.4. Mots fréquents dans le sous-corpus des élèves.

Le sous-corpus des apprenants va nous aider à répondre aux questions suivantes : quels sont les mots/les expressions les plus utilisés par les élèves (dans leurs réponses, dans les tâches actionnelles) ? Quelle est la distribution des mots les plus souvent utilisés par des élèves dans leurs productions (*l'output* uniquement) ? Les mots les plus souvent utilisés par des élèves sont-ils sur-employés ou sous-employés ?

Ainsi, l'intérêt de cette partie des analyses pour notre étude est de :

- mieux comprendre la façon dont les élèves se servent de la langue dans les phases de compréhension (*l'intake*), et de productions (*l'output*) par le biais du lexique le plus souvent mobilisé ;
- s'informer sur le niveau d'exigence lexicale que les enseignants placent sur leurs apprenants en cours EMILE ;
- contribuer à la réflexion sur le rôle que le vocabulaire joue dans l'accès au dispositif EMILE par le plus grand nombre d'élèves.

Par conséquent, cette comparaison permettra de comprendre de façon plus globale comment les conditions d'apprentissage en EMILE influent sur les choix et le niveau du lexique. Notamment, il convient d'établir s'il existe un écart dans le choix et le niveau du vocabulaire entre *l'input* (professeures) et *l'output* (élèves), information qui est susceptible de renseigner sur la nécessité d'un ajustement du vocabulaire et/ou de son niveau en cours EMILE. En effet, un éventuel écart du choix du vocabulaire entre les professeures et les élèves peut influencer la dynamique motivationnelle de ses derniers.

8.1.3.4.1. Comparaison des mots les plus fréquents des productions en EMILE et dans MICASE et LOCNESS.

L'approche contrastive de notre étude (suivant Granger 1998, p.12) consiste en la comparaison de l'interlangue des élèves en EMILE avec celle des locuteurs natifs en terme du vocabulaire employé. Quels sont les mots le plus souvent et le plus rarement employés dans les deux corpus ? Quels substantifs et quels verbes émergent le plus souvent dans les productions des élèves francophones et anglophones ? Quid des mots spécifiques qui apparaissent dans le corpus EMILE par rapport au corpus de référence LOCNESS ? La question est de savoir si les apprenants en L2 font les mêmes choix de mots que leurs homologues natifs, ce qui nous aiderait à comprendre comment les élèves en L2 et ceux ayant l'anglais comme L1 se servent de la langue et en quoi leur utilisation se différencie. Une question majeure est, comme cela a été précisé lors d'une discussion concernant l'interlangue et le statut des natifs anglophones (voir le Chapitre 5), de comparer des données similaires. En d'autres mots, il s'agit de trouver dans le corpus de référence un profil scolaire comparable, de personnes ayant des caractéristiques identiques ou proches de celles des apprenants dont nous souhaitons comparer les productions. Nous les avons comparées avec les productions des étudiants/élèves des corpus MICASE et LOCNESS (ensemble) tout en sachant

que cette comparaison est limitée dans la mesure où il est difficile de trouver un corpus qui ressemblerait à l'identique à notre corpus EMILE en termes de profil scolaire des élèves.

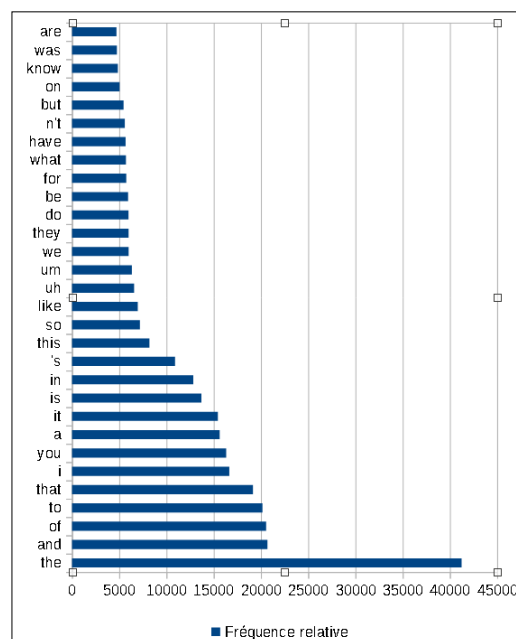
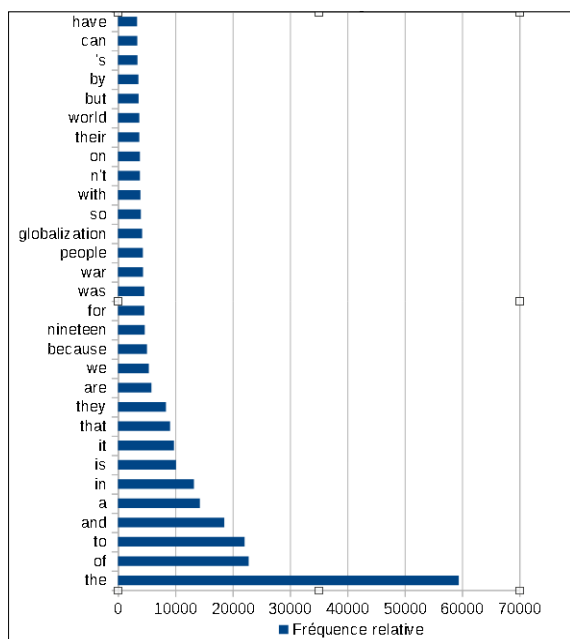


Figure 39: Mots les plus fréquents des outputs dans EMILE (2021).¹⁸⁶

Figure 40: Mots les plus fréquents des outputs dans MICASE+ LOCNESS (2021).¹⁸⁷

Les mots les plus fréquents dans les productions des élèves (écrit+oral ensemble) sont-ils sur-utilisés ou sous-utilisés ?

Les figures 39 et 40 montrent tout d'abord une certaine ressemblance dans l'emploi des mots les plus fréquents¹⁸⁸. Le mot le plus souvent employé *the* est surutilisé dans les productions des élèves en EMILE par rapport aux corpus de comparaison (presque 60.000 occurrences et 42.000 respectivement). Les trois mots qui suivent, *and*, *to*, *of* sont identiques dans les productions avec une fréquence relative comparable, aux alentours de 20.000 occurrences pour tous les sous-corpus étudiés. Parmi d'autres mots semblables (ici affichés) nous retrouvons les pronoms *we*, *they* (légèrement suremployés en EMILE) et *it* (sous-employé en EMILE) ; les prépositions *in*, *for*, *on* dont la fréquence est comparable ; les verbes ou auxiliaires *are*, *is*, *was*, *have* ; *that* dans ses diverses fonctions ; le connecteur *but*. Cependant, les productions des élèves EMILE se

¹⁸⁶ Données relativisées par 1M mots.

¹⁸⁷ Données relativisées par 1M mots.

¹⁸⁸ Voir aussi l'analyse supplémentaire de la comparaison des sous-corpus des productions en EMILE et LOCNESS à l'aide de *AntConc*, le tableau 14, la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas », volume 3.

distinguent par la présence des mots dotés d'un sens lexical : *world, globalization, people, war, nineteen* ce qui n'est pas le cas des corpus de comparaisons. Ceci suggère globalement une charge du vocabulaire plus important dans les productions de notre corpus d'étude par rapport à d'autres corpus, peut être aussi parce que notre corpus est composé d'un nombre de thèmes limité, ce qui peut donner une fréquence anormalement élevée à certains mots liés aux thèmes.

Qu'en est-il des substantifs et des verbes ? Auraient-ils une base commune dans les corpus explorés (EMILE par rapport au LOCNESS) ? En effet, parmi les premiers 60 mots, peu sont communs aux deux corpus. A part le substantif *people* et le verbe assez fréquent *be* (employé à l'infinitif et conjugué au présent et au passé : *is, are, was*), nous ne relevons aucun autre mot. Peut-être faut-il étendre la recherche à un plus grand nombre de mots afin de trouver des mots communs ? Ou, sinon, serait-il raisonnable de suggérer que chaque corpus comporte des mots plutôt spécifiques et représentatifs des thèmes qui y sont abordés ?

Si l'on cherche un peu plus loin (jusqu'aux 100 mots les plus fréquents) les substantifs communs *government* et *world* émergent aussi en 94-ème et 96-ème place respectivement dans le corpus LOCNESS.

Comparaison des verbes dans les corpus écrits des élèves LOCNESS et EMILE.

En suivant le même procédé que pour les substantifs dans les deux corpus en question, trouve-t-on des verbes comparables parmi les premiers 100 mots ?

Parmi les 100 premiers mots les plus fréquents du corpus EMILE 14 sont clairement identifiables comme verbes, ex. verbes *be, was, have, led, can*, etc¹⁸⁹. En revanche, nous y trouvons les mots dont la fonction grammaticale peut être bivalente : à la fois le verbe et le nom, comme *increase, trade, state, like, change* ; ou encore *living* qui peut avoir 6 fonctions : nom, nom verbal, gérondif, participe présent, verbe en *be+ing* ou adjectif (*a living wage*). Nous avons retenu certains mots et avons écarté ceux qui ne sont pas des verbes et de ce fait ne rentrent pas dans la ligne de comparaison actuelle.

¹⁸⁹ Voir le tableau 14, la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas », volume 3.

- **want** – sur 25 occurrences du mot , nous l’observons 21 fois comme un verbe, et 4 fois comme un nom.
- **work** – utilisé 13 fois comme un verbe, 11 fois comme un nom et 1 fois comme un gérondif (d’ailleurs, avec une erreur : *idea of work* together* au lieu de *idea of working together*). A ce propos, nous pouvons nous poser une question : faut-il inclure ce cas de gérondif dans la catégorie des noms (puisque’il prend les fonctions d’un nom au sein d’un énoncé : sujet, objet, etc.) ou des verbes (puisque le gérondif est formé à partir du verbe *work* et désigne le fait de faire l’action décrite par le verbe) ? Etant donné son statut intermédiaire nous effaçons ce cas précis du gérondif de notre liste des verbes utilisés dans le corpus EMILE¹⁹⁰.
- **trade** – parmi 24 utilisations de *trade* par les élèves, seulement 1 est en tant que verbe (*can trade with the US*).
- **increase** – 12 emplois en tant que verbe.
- **end** – 1 emploi en tant que verbe (*decision to end free school milk*).
- **like** – aucune occurrence ayant *like* comme verbe, donc nous ne le retenons pas dans cette comparaison.
- **living** – ici encore nous sommes confrontés à un défi de distinction entre le gérondif ou le participe présent. Parmi les 17 occurrence de ce mot, seulement un cas est concerné par le verbe : *we were already living in the squalor*. Mais tout n’est pas si clair. En effet, nous retrouvons deux fois un énoncé incomplet au niveau de la syntaxe (*living in slums without water*). Faut-il voir ce cas comme un gérondif à condition de considérer cet énoncé comme complet ? Ou au contraire, nous pouvons présumer que l’élève voulait dire : *they were living in slums...* auquel cas *living* aurait rempli la fonction en tant que forme aspectuelle du verbe *live*. Nous optons pour le premier choix.
- **strike et access** – aucune utilisation en tant que verbe, nous ne retenons pas ces mots dans la liste des verbes.
- **change** – 6 occurrences en tant que verbe .
- **help** – 10 occurrences en tant que verbe parmi 12 utilisations (en 122 position).

Tous les cas dubitatifs écartés, dressons à présent un tableau comparatif des verbes les plus fréquents employés dans les deux corpus concernés.

¹⁹⁰ Rappelons que nous avons choisi de traiter séparément les verbes et les noms afin d’observer les ressemblances et les différences du vocabulaire (et de sa fréquence) à travers l’utilisation de ces parties du discours par les élèves en EMILE et dans les corpus de référence LOCNESS.

Corpus EMILE
Position Fréquence Verbe

15	51	was
18	46	is
40	25	want
41	25	work
45	24	trade
46	24	were
47	23	be
56	22	will
60	21	increase
64	20	end
68	19	like
73	18	led
75	17	can
77	17	living
86	16	have
93	15	let
100	14	change
115	13	make
122	12	help

Corpus LOCNESS
Position Fréquence Verbe

6	1441	is
9	915	be
13	633	are
15	557	have
16	499	would
19	430	has
31	288	will
33	278	can
36	235	been
37	218	was
41	202	could
43	197	should
48	187	may
63	136	do
64	136	were
72	117	being
82	105	use
90	93	used
92	92	made
99	87	work
101	84	become
113	76	take

Tableau 26: Verbes les plus fréquents employés dans les corpus de comparaison (EMILE et LOCNESS) (2021)¹⁹¹

En effet, il ressort de cette comparaison, que tous les verbes utilisés dans le corpus EMILE (parmi les premiers 123 observés) se trouvent également dans le corpus LOCNESS. Nous remarquons également, que le corpus LOCNESS contient des formes plus variées des verbes, par exemples, certaines formes de verbes modaux (*could*, *would* et *may*), absentes parmi les plus fréquents dans le corpus EMILE.

A partir du tableau 26 nous retenons le fait que même si les verbes ayant un sens plutôt général sont employés dans les deux corpus comparés, leur fréquence relative n'est pas identique pour certains d'entre eux. Par exemple, l'utilisation des verbes *be* (conjugué), *have* et *can* est nettement supérieur dans le corpus LOCNESS que dans le corpus EMILE. Si nous regardons les exemples de ces occurrences dans le corpus des productions des élèves natifs anglophones (LOCNESS) pour en comprendre les causes, nous verrons que ces verbes sont souvent employés en tant qu'auxiliaires entrant dans la composition des structures verbales complexes (présent perfect, présent simple avec *do* ou présent *be+ing* en tant que marqueur du temps futur, etc.) Cette observation confirme que les élèves anglophones se servent d'une palette des temps grammaticaux plus vaste que celle des élèves en classe d'anglais Euro. Autrement dit, la gamme d'utilisation des formes verbales est différente dans les deux cas.

¹⁹¹ Données absolues.

Corpus EMILE		VERBE	Corpus LOCNESS	
Fréquence absolue	Fréquence relative		Fréquence absolue	Fréquence relative
51	52,37	was	218	60,92
46	47,24	is	1441	402,66
23	23,62	be	915	255,68
16	16,43	have	557	155,64
22	22,59	will	288	80,48
13	13,35	make	70	19,56
13	13,35	work	25	6,99
17	17,46	can	278	77,68
10	10,27	help	20	5,59
18	18,48	led	19	5,31
6	6,16	change	19	5,31
1	1,03	end	7	1,96
12	12,32	increase	27	7,54

Tableau 27: Verbes employés communément dans le corpus EMILE et dans le corpus LOCNESS (2021).¹⁹²

Les élèves en EMILE ont une tendance à employer les formes grammaticales moins complexes, comme le prétérit simple ou présent simple, afin de relater les événements au passé ou au présent là où leurs homologues anglophones auraient utilisé l'aspect progressif ou encore présent perfect.

Ces observations nous amènent aux réflexions suivantes quant aux raisons qui expliqueraient la fréquence supérieure d'utilisation de ces verbes par les élèves du corpus LOCNESS :

- La capacité langagière des élèves en cours EMILE est encore en cours de construction (même en classe de terminale) tandis que les élèves anglophones, pour lesquels cette langue est maternelle, s'en servent plus librement en se concentrant sur le contenu.
- Le style de parole des élèves (*l'output*) reflète celui de *l'input*. Il s'agit d'une instance de l'un des cinq processus centraux (*central processes*) de l'interlangue selon Selinker (1972) : *transfer of training*. Ce type de transfert peut provenir non seulement de la présentation des faits de langue ou des exercices proposés par le professeur ou par le manuel, mais aussi du style ou du niveau de langue employé. En effet, les manuels et les sites internet

¹⁹² Données de fréquence absolues et relatives par 10.000 mots.

modifient le savoir enseigné en fonction des différences interculturelles, qui colorient l'apprentissage d'un pays à l'autre. La recherche de Morgan (2009) sur les manuels européens d'histoire révèle que le discours employé dans les manuels anglophones est d'ordre convivial (communicatif) tandis que celui des manuels français est plutôt académique, d'où une possible tendance à utiliser un style communicatif impliquant une variété des temps grammaticaux plus large par les élèves anglophones et un style de production plutôt académique avec une variété des temps grammaticaux plus restreinte de la part des élèves francophones¹⁹³.

En revanche, les verbes comme *work*, *lead* ou *increase* sont plus fréquemment employés dans le corpus EMILE. Même si le verbe *led* fait parfois l'objet d'erreurs, la fréquence supérieure de ces verbes par les élèves français indique un vocabulaire mi-spécialisé qui ne fait pas partie des mots académiques dont l'utilisation dépend du contexte.

Distribution des mots les plus fréquents dans le sous-corpus de l'*output*.

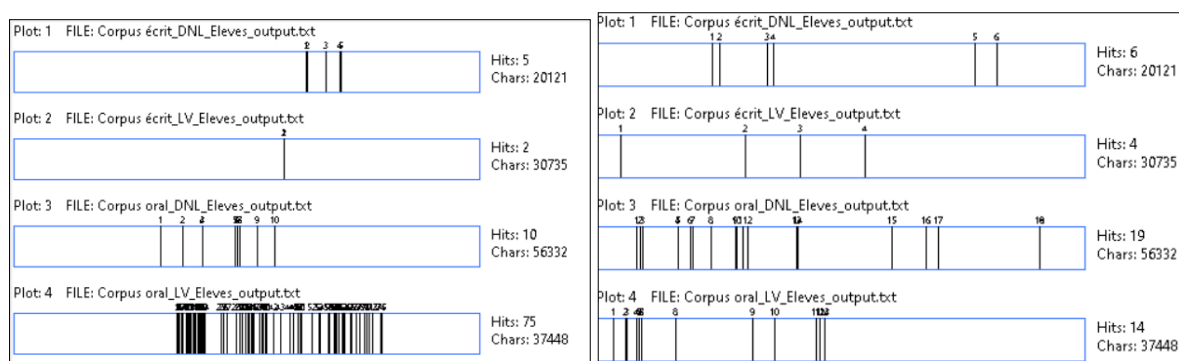


Figure 41: Distribution des mots fréquents culture et economic dans l'output des élèves (2021).

Le substantif *culture* figure principalement dans les productions orales des cours de langue (75 occurrences sur 92 au total) en réponse à une tâche finale qui sanctionne le projet Globalisation and protest. Toutes les occurrences se concentrent à un seul endroit, au milieu du sous-corpus, ce qui correspond au mois de février-mars, la période durant laquelle les élèves effectuent la tâche demandée. Ici nous avons la trace d'une interdépendance des tâches pédagogiques.

¹⁹³ Cependant, cette comparaison nécessite un degré de prudence, car l'étude de Morgan est effectuée au sujet de la matière (histoire) enseignée en L1 dans chaque pays européen, or dans notre cas l'histoire (DNL) est enseignée par les professeurs français, certes, mais en L2.

Bien que ce soit la professeure de DNL qui assure cette séquence, il incombe à la professeure de LV de s'occuper de l'évaluation : élaborer le support à analyser, donner les consignes et évaluer les élèves. La tâche finale consiste à comparer et à contraster oralement un support écrit avec deux documents (image + texte) pour répondre à la question : *What is the effect of globalization on diversity ?* Le devoir se fait en dehors de la classe. Les élèves disposent d'une heure de préparation (prise de notes possible), suite à quoi ils enregistrent leur parole (durée entre 4 et 5 minutes), puis le devoir est envoyé par email à la professeure de LV.

Le mot *economic* est employé le plus souvent par les élèves en cours de DNL, plus souvent à l'oral qu'à l'écrit. Les tâches pédagogiques sont différentes dans leur nature : la lecture du texte à haute voix (séquence : *The EU and the UK ; Globalization*), le remplissage du texte « à trous » pour vérifier la compréhension générale et détaillée (séquence : *The USA and the world*), la description/commentaire de l'image (graphique) à l'oral (séquence : *Decline of the UK in 1970s*), commentaire des diaporamas projetés au tableau (*the USA and the world*), pour n'en citer que quelques-unes.

Quant aux occurrences du mot *economic* en cours de LV (à oral), nous les observons notamment dans la discussion (phase : mise en commun) suite à l'étude des supports écrits (texte+image) sur le thème *Affluent society in Britain in 1950-1960*, ceci afin de dégager les points saillants des documents en question. Cette discussion est une première étape de préparation de l'analyse du support (*What does affluent society mean for British people in 1950s ?*), suivie par l'élaboration du plan en grandes lignes et des brouillons détaillés en vue de la tâche intermédiaire orale à venir.

8.1.4. Substantifs les plus fréquents.

SketchEngine fournit la liste des substantifs les plus souvent utilisés, lesquels sont présentés sous forme de graphique (Fig. 42). Les unités s'affichent dans l'ordre décroissant de leur fréquence absolue.

Remarquons que les quatre mots les plus fréquents *country*, *people*, *war* et *world* se distinguent nettement des autres substantifs (Fig. 42). Cependant, le positionnement et la fréquence de certains

noms relevés par *SketchEngine* (ex. *time, union, government, power*) sont légèrement différents par rapport à ceux affichés par *AntConc*.

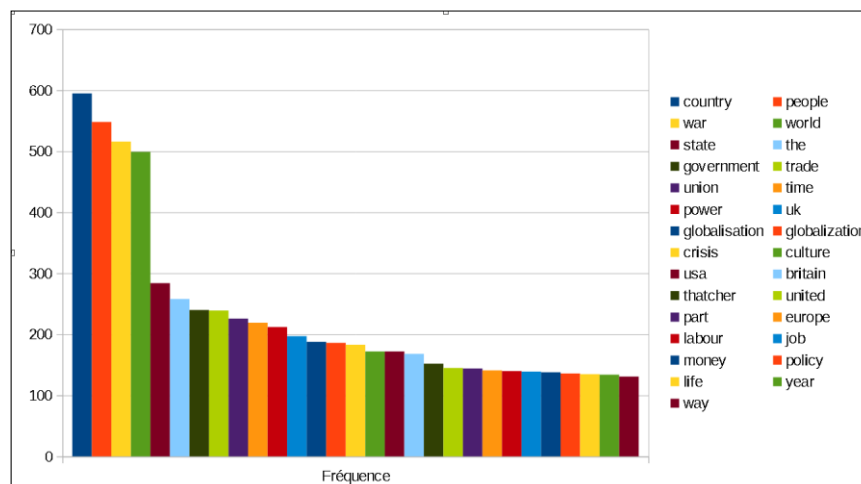


Figure 42: Substantifs les plus souvent utilisés dans le corpus EMILE (2021).

Parmi les noms fréquents nous trouvons l'article *the* (f.258) ou encore l'adjectif *united*. En regardant les concordances de *the*, nous constatons que ces 258 emplois sont des erreurs codées : <the*>. En ce qui concerne *united*, il est considéré par le logiciel en tant que substantif lorsqu'il fait partie des noms propres comme : *United States, United Kingdom, United Nations*.

Les substantifs relevés revêtent les caractéristiques du vocabulaire appartenant aux domaines histoire-géographie (*country/countries, time, UK, Britain, USA, Europe*), politique/économique (*state, globalisation, trade, government, power, crisis, society, money, economy*), militaire (*war*). Les deux unités les plus fréquentes (*people, world*) relèvent d'un même champ thématique plutôt sociétal/ géographique. Quant au troisième mot très fréquent, *war*, il est certainement relié au mot *world*, tout en étant marqueur du champ spécialisé politique/militaire. Dans les résultats des substantifs les plus fréquents affichés par les deux logiciels nous observons un seul nom de personnalité politique : *Margaret Thatcher* (152 occurrences).

8.1.4.1. Substantifs les plus fréquents par rapport aux corpus de référence.

Quels sont les substantifs les plus fréquents du corpus EMILE par rapport à ceux des corpus académiques de référence ? La comparaison avec les corpus oraux de référence (MICASE et BASE)¹⁹⁴ montre que le sous-corpus oral EMILE contient 16 substantifs parmi les premiers 110

¹⁹⁴Le tableau 1 est consultable dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.

mots observés, tandis que les corpus de référence en contiennent 4 chacun. Ce fait suggère que le vocabulaire employé dans notre corpus d'étude est à la fois beaucoup plus dense (en nombre des substantifs sur 100 mots) et plus spécifique par rapport aux corpus académiques de référence.

Qu'en est-il des substantifs les plus fréquents dans le sous-corpus écrit EMILE par rapport aux corpus de référence ? Une analyse comparative indique (voir le tableau 2 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3) que parmi les 40 mots les plus fréquents le corpus EMILE partage presque 23 % (soit 9 substantifs) avec le corpus de référence BAWE, 18 % (soit 7 mots) avec le corpus BNC et 30 % (12 mots) pour l'ensemble des deux corpus comparés : (ex. *people, state, power*). Par ailleurs, si nous regardons la liste des noms dans EMILE, nous verrons que ces substantifs à connotation académique partagés avec d'autres corpus se concentrent plutôt dans la première partie de la liste. Les mots les plus fréquents relèvent d'un vocabulaire académique général (i.e. non lié à une discipline particulière) et les moins fréquents relèvent de champs disciplinaires ou de domaines spécifiques (les champs sémantiques relevés sont : économique, politique et militaire).

Ces observations indiquent (dans la limite du tableau analysé) que le corpus EMILE a un petit nombre de substantifs fréquents en commun avec les corpus de référence dans sa partie orale, et jusqu'à 30% de substantifs en commun dans sa partie écrite. Il est à noter cependant que la fréquence des substantifs du corpus EMILE est 2-4 fois supérieure par rapport aux corpus comparés et ce, quel que soit le sous-corpus (oral ou écrit).

8.1.4.2. Substantifs et verbes les plus fréquents utilisés par les professeures.

Parmi les 85 mots les plus fréquemment utilisés par les professeures (dans le sous-corpus écrit des professeures)¹⁹⁵, la professeure de DNL emploie le plus fréquemment 13 substantifs, tandis que sa collègue de LV en utilise 12, le résultat étant tout à fait comparable dans les deux disciplines.

Tout comme dans l'analyse précédente, nous constatons que le vocabulaire employé est représentatif des thèmes/sujets étudiés dans les disciplines respectives. A ce propos, nous pouvons distinguer les mots provenant des séquences assurées par les professeures séparément ou ensemble :

¹⁹⁵ Le sous-corpus écrit des professeures est consultable dans le Volume 3

1. *Les séquences assurées par les professeures séparément.* Nous observons de façon logique **strikes** et **miners** dans le sous-corpus de la professeure de LV qui a assuré la séquence **The 1984 miners' strikes / the miners defeated / Arthur Scargill and the unions**, ou encore **Vietnam** qui ressort de la séquence **Vietnam war** (voir le plan du travail dans l'annexe 47). De la même façon, nous observons la trace de la séquence **Globalization and protest** dont l'*input* a été effectué en cours de DNL uniquement au travers des mots fréquents comme **globaliz/sation, trade, company**. Un autre exemple en DNL est la séquence **Berlin crisis** où le mot **Berlin** émerge parmi les plus fréquents.

2. *Les séquences assurées par les professeures ensemble.* Les deux enseignantes ont travaillé ensemble sur certaines séquences (cf. figure 12 « Partage des séquences en section européenne » p.113). Curieusement, la séquence **Margaret Thatcher** bien qu'abordée communément dans les deux disciplines, laisse apparaître le nom du Premier Ministre britannique uniquement dans le sous-corpus écrit de DNL. Ceci s'explique tout d'abord par le nombre important de supports écrits consacrés à ce sujet et distribués en cours d'histoire. Deuxièmement, ce mot fréquent laisse transparaître les modalités de la différenciation du cours de DNL : ces supports écrits contiennent les éléments de la bibliographie (de Margaret Thatcher¹⁹⁶) dont une partie est commune pour tous les documents et une partie est différente. Les élèves étudient leurs documents respectifs dans un groupe et doivent ensuite relater ce qui est différent à d'autres groupes d'élèves. A noter que le poids du **Margaret** et **Thatcher** dans le sous-corpus de DNL est d'autant plus important que ce personnage politique figure souvent comme **MT** dans les supports écrits et que nous avons choisi de ne pas transcrire en mots complets.

La séquence *The welfare state* a été également abordée par les deux professeures ensemble, cependant le mot **welfare** n'apparaît comme très fréquent que de côté des cours de langue, tandis que le mot fréquent **state** figure dans les deux disciplines. Comment expliquer ce fait ? En effet, c'est la professeure de LV qui a travaillé sur le concept de **welfare state** en général : ses origines (notons la double exploitation du document **Welfare State Origins** en cours de LV) comme sa vision par le gouvernement de Margaret Thatcher. En cours de DNL la professeure a travaillé plutôt sur ce qui était à l'intérieur (les spécificités) de ce concept : **NHS, allowances**, etc. Par ailleurs, le mot **welfare** rentre dans les expressions en cours de langue comme : **welfare country, welfare**

¹⁹⁶ Voir les supports 95-99 dans le dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du volume 3.

budget, welfare economy, cut welfare, slash welfare, d'où sa fréquence élevée dans le sous-corpus écrit de LV, parfois dans un rôle adjectival.

Les substantifs les plus fréquents employés communément par les deux professeures.

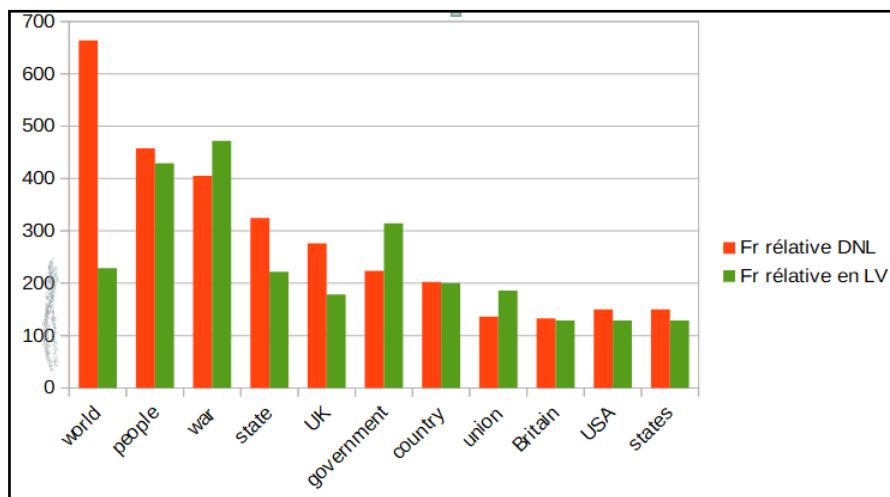


Figure 43: Substantifs les plus souvent utilisés employés communément par les deux professeures (2021).¹⁹⁷

Tous les onze substantifs (Fig.43) sont représentatifs des sujets traités par les deux professeures ensemble. Parmi ces mots nous observons tant des noms relevant du domaine de l'histoire-géographie mais plus ou moins génériques (*world, people, country, UK, Britain, USA*) que des mots à connotation plus marquée appartenant au domaine politique, militaire, économique (*war, government, union, state, states*).

Nous constatons également que l'utilisation des substantifs par les deux professeures est dans son ensemble équilibré dans les sous-corpus écrits respectifs. Notons cependant que le mot *world* a une fréquence relative est presque trois fois supérieure en cours de DNL par rapport aux cours de langue (ce qui peut être expliqué en partie par sa présence abondante dans la séquence *Globalization and protest*). Les mots *state* et *UK* sont également un peu plus fréquents dans le sous-corpus de la professeure d'histoire. Du côté de la professeure de LV les substantifs *government, war* et *union* se distinguent par leur utilisation plus fréquente qu'en DNL.

¹⁹⁷ Fréquence relative par 100.000 mots.

Les substantifs les plus fréquents dans les sous-corpus oraux des professeurs.

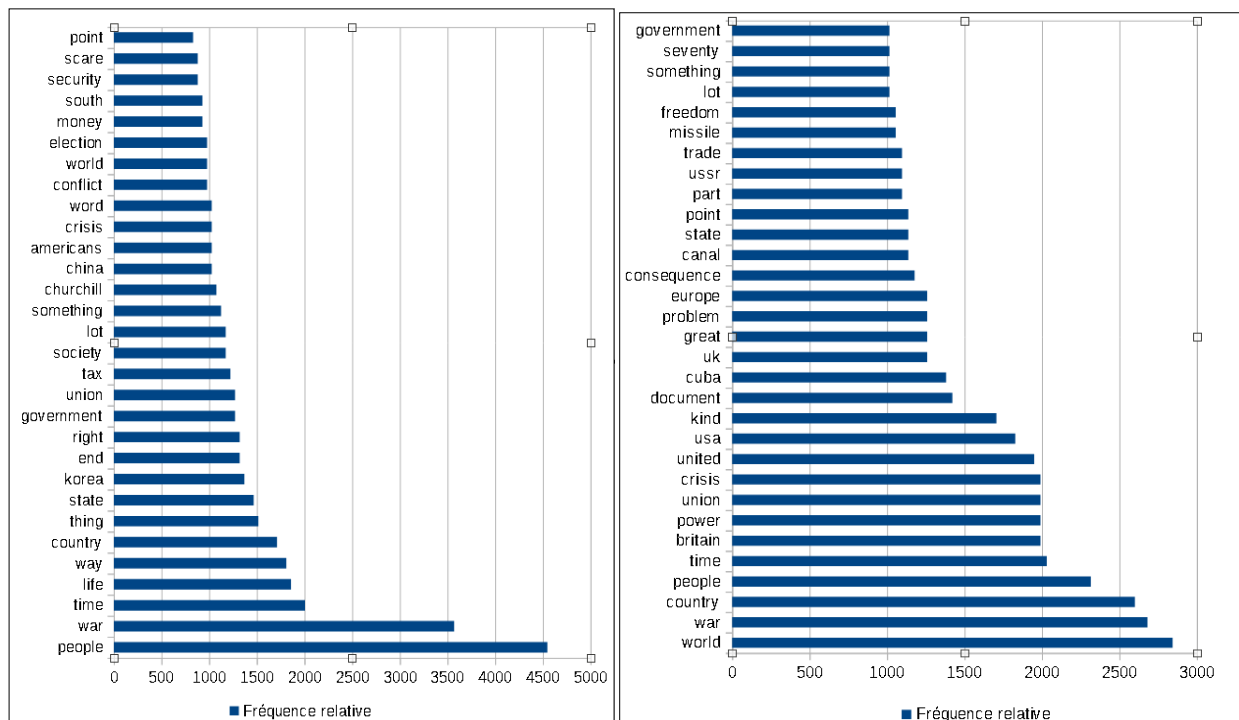


Figure 44: Substantifs employés communément dans les sous-corpus oraux des professeurs LV et DNL (2021).¹⁹⁸

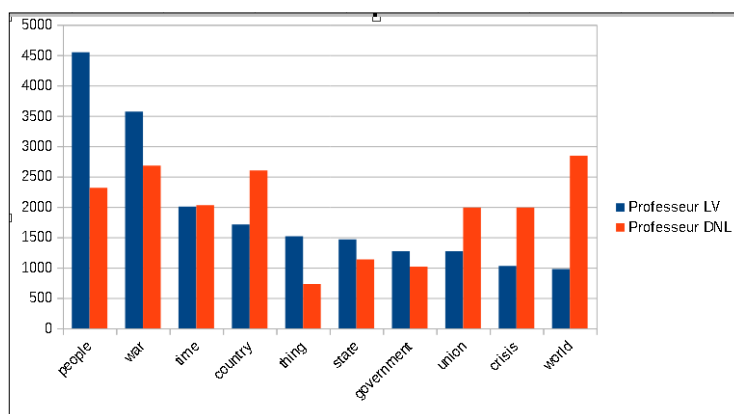


Figure 45: Dix substantifs les plus fréquents employés communément dans les sous-corpus oraux des professeurs LV et DNL (2021).¹⁹⁹

¹⁹⁸ A gauche et à droite respectivement

¹⁹⁹ Fréquence relative par 1M mots.

Le nom le plus fréquemment employé est *people* dans le corpus de la professeure de LV (4.500 occurrences). Sa fréquence élevée s'explique par l'utilisation de ce mot dans sa majorité par le professeur de langue pendant ces cours, les thèmes abordés sont : *Development of the British Welfare State, Elections in the UK, the rise of the British society after 1945*, pour n'en citer que quelques-uns. Par ailleurs, la figure 46 montre que la professeure s'en sert de façon régulière dans ces séances, à en juger par la distribution du substantif *people* dans son sous-corpus oral.



Figure 46: Distribution du mot *people* dans le sous-corpus oral de la professeure de LV (2021).

En revanche, *war*, le second substantif le plus souvent employé en cours de langue apparaît plus souvent dans le discours des locuteurs natifs anglophones des supports oraux des cours (*Witness podcast. Churchill's defeat ; Post-WWII : Development of the British Welfare State ; Cold War CNN Détente 1969-1975*), bien qu'il figure aussi dans le discours de la professeure de LV dans les séquences : *USA and communism containment, Korean war, Vietnam war, Détente (the end of the nuclear war)*.

En DNL (histoire-géographie), quatre substantifs sont plus fréquemment utilisés que dans les cours de langue : *crisis, world, union et country*. Le mot *crisis* émerge suite à l'étude des sujets : *Suez crisis, Berlin crisis, Cuba crisis*, la plupart des occurrences apparaissent dans les paroles de la professeure de DNL. Les mots *country* et *world* ont une fréquence plus importante en cours d'histoire grâce à leur emploi dans les séquences : *the USA and the world, the Cold War, the UK and the EU, World on Terror, Suez crisis, Cuba crisis*. Quant au substantif *union*, dans les cours des deux professeures il ne figure qu'en tant que partie constitutive des expressions comme : *Soviet Union, European Union, Communist Union, European Economic Union, the Union Jack, the trade union, a military union*. Les mots *time, state* et *government* sont employés un nombre de fois identique ou comparable dans les sous-corpus comparés.

Verbes les plus fréquents dans les sous-corpus oraux des professeures.

Quels sont les verbes les plus fréquemment utilisés par les professeures dans les deux disciplines ?²⁰⁰. Pour une meilleure lisibilité du graphique, nous avons éliminé le verbe le plus

²⁰⁰ Voir le tableau 11 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.

fréquent *be* (fréquence relative par 1 million mots : 25.190 et 31.253 dans les sous-corpus des professeurs d'histoire-géographie et de langue respectivement).

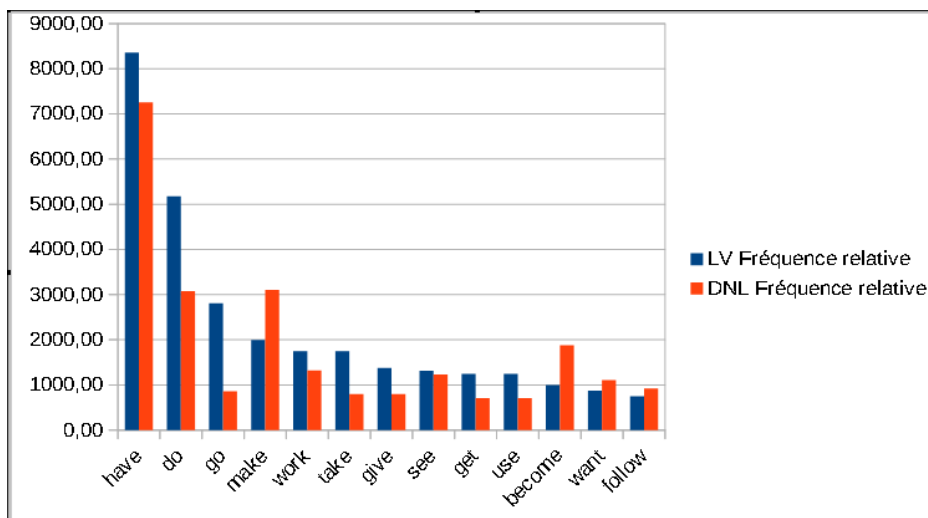


Figure 47: Verbes les plus fréquents dans les sous-corpus des professeures LV et DNL (2021).²⁰¹

Nous constatons que sur 14 verbes (le verbe *be* est écarté du graphique) communément employés par les deux professeures en cours, neuf sont sur-employés en cours de langue par rapport aux cours de DNL, avec des écarts importants dans la fréquence des verbes *be*, *have*, *do* et *go*, notamment (ce dernier est employé 3,3 fois plus en cours de LV qu'en DNL). En ce qui concerne les verbes sur-utilisés en DNL, ils ne sont que deux : *become* et *make*. Les trois verbes restants – *see*, *want* et *follow* – ont une fréquence d'emploi comparable dans les deux disciplines.

Si nous regardons la distribution des trois verbes les plus souvent utilisés²⁰² – *be*, *have*, *do* – nous verrons que tous ces verbes sont propres au discours oral dans les sous-corpus observés. Cependant il ne faut pas tenir compte des fréquences affichées, car les données sont absolues. Leurs variants – *has*, *does*, *am*, *is*, *are* – ne font pas partie de cette analyse. Nous précisons néanmoins que certains variants des verbes conjugués, comme *does* sont utilisés beaucoup plus souvent (en termes relatifs) dans le discours de la professeure de LV que dans celui de DNL lors des interactions avec les élèves (ex. *What does it show about you as a citizen ? What does it give you ?*). Ainsi, la sur-utilisation de certains verbes en cours de langue peut résulter de l'emploi cumulatif de tous leurs variants dans le discours (*l'input* oral).

²⁰¹ Occurrences pour 1M de mots.

²⁰² Ceci afin de mieux comprendre quel *input* grammatical est donné aux élèves, car ces verbes entrent dans les formes composées verbales telles que : présent perfect, *be+ing*, etc.

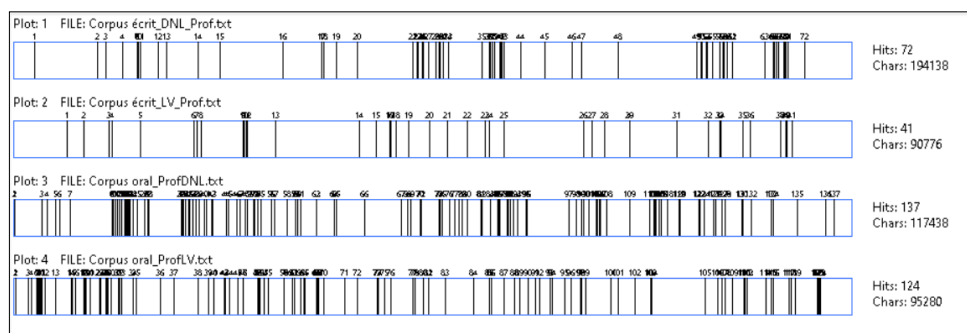


Figure 48: Distribution du verbe have dans les sous-corpus des professeures (2021).

8.1.4.2.1. Analyse d'un cas particulier : *UK, Britain, British*.

Nous avons observé que les noms propres émergent régulièrement dans le corpus EMILE, ce qui le distingue des corpus de référence. Concernant les noms propres, nous constatons que :

1. d'un côté, le sigle **UK** a été utilisé dans l'ensemble des documents et des productions des cours plus souvent que **USA** (203 occurrences vs 177 respectivement) ;
2. d'un autre côté, **Britain** figure 167 fois dans le corpus versus 177 occurrences pour **USA**, avec une fréquence tout à fait comparable entre les deux.

Nous proposons une petite discussion sur la fréquence d'utilisation des mots **UK**, **Britain** et **Great Britain** en cours EMILE. L'enjeu consiste tout d'abord en la comparaison de la signification de ces termes utilisés par les professeures, les élèves et dans les documents des cours, car il est possible que les enseignantes aient souhaité montrer aux élèves la différence des référents derrière ces appellations. Ainsi, l'intérêt de cette discussion pour notre étude réside dans l'illustration de la convergence entre :

- d'un côté, les questions du contenu et de la compréhension de la structure administrative et politique du Royaume-Uni et
- d'un autre côté, le point linguistique imbriqué dans ce contenu et relevant du contexte bilingue EMILE.

Pour commencer, rappelons le contexte d'utilisation des unités considérées. Les mots **UK**, **Britain** et **Great Britain** sont employés en cours d'histoire-géographie dont les sujets d'étude sont ancrés

nécessairement dans l'espace-temps : les événements se déroulent dans des lieux géographiques (pays) pendant une période précise (années). Par conséquent il convient de distinguer, par exemple, *Great Britain* et *the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland*, ce dernier souvent remplacé par le sigle *UK*. Le nom *Great Britain* désigne trois pays : l'Angleterre, le Pays de Galles et l'Écosse tandis que *the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* comprend quatre pays : l'Angleterre, le Pays de Galles, l'Écosse et l'Irlande du Nord. Il serait intéressant de savoir à ce stade si la proportion d'utilisation de *UK* et de *Britain* est la même dans les documents d'origine (authentiques) et dans les discours des professeures. S'agit-il d'un reflet du support d'origine ? Est-ce qu'il y a un déséquilibre ? Par ailleurs, il n'est pas rare en France que les élèves du cycle secondaire confondent ces deux appellations, voire, les remplacent par un autre nom, *Angleterre*.

Afin de pouvoir réaliser cette analyse comparative nous avons constitué deux corpus supplémentaires intitulés « Corpus oral DocAuthentiques » et « Corpus écrit DocAuthentiques ». La difficulté lors de la constitution du corpus écrit a résidé dans la distinction de ce qui relève véritablement des sources « authentiques » (les articles de presse publiés sur les sites Internet, etc.) et de ce qui relève de l'adaptation de ces sources par les professeures, le but évidemment étant de ne pas inclure les parties didactisées des documents dans le corpus censé avoir des sources provenant des natifs anglophones uniquement.²⁰³

Le tableau 28 montre les données chiffrées relatives aux corpus observés, ce qui permet de comprendre à partir de ces informations la logique d'utilisation des mots *UK*, *Britain* et *British* par les professeures en cours EMILE.

Les premières observations du tableau révèlent un déséquilibre entre les mots *the UK* et *Britain* employés par les deux professeures même si nous prenons en compte un écart de 30 % dans la taille des corpus contenant leurs discours. Nous constatons que la professeure de DNL utilise les deux termes alors que celle de LV n'utilise que *the UK*.

²⁰³ Nous nous sommes référés à la fiche « Niveau de didactisation des supports » (consultable dans le volume 3) afin de pouvoir extraire des textes d'origine mais malgré nos efforts de recenser toutes les sources originaires des supports utilisés par les professeures, nous ne sommes pas toujours en mesure de dire à quel point certains documents ont été modifiés ou didactisés faute de source clairement identifiée.

	Corpus des documents d'origine		Corpus du discours des professeurs	
	Corpus oral	Corpus écrit	Corpus oral	
			DNL	LV
Taille du corpus (Word)	13.857 mots	27.751 mots	15.447 mots	10.670 mots
Nombre d'occurrences de <i>the UK</i>	16	33	28	12
Nombre d'occurrences de <i>Britain</i>	27	53	42	0
Nombre d'occurrences de <i>British</i>	28	61	32	6

Tableau 28: Analyse comparative de l'emploi des mots *the UK*, *Britain* et *British* dans le discours des professeures et dans les supports sources (2021).

Les occurrences de *the UK*.

Dans le corpus oral des documents d'origine l'appellation *the UK* émerge dans les quatre thèmes : (1) *Suez crisis* ; (2) *The UK and Europe, Joining the EU in 1973* ; (3) *Globalisation* ; (4) *The UK political system, General elections*. Il est intéressant de remarquer que les thèmes (1) et (3) ont été enseignés uniquement par la professeure de DNL, les deux enseignantes (DNL et LV) sont intervenues dans le thème (2) et enfin, le thème (4) a été assuré uniquement par la professeure de LV.

Ainsi il est logique de supposer que la préférence de l'emploi de tel ou tel terme par les enseignantes dans leur discours se fait selon que les documents d'origine contiennent (ou pas) ce terme en question. Prenons la distribution du mot *UK* dans le discours des professeures.

Professeure LV :

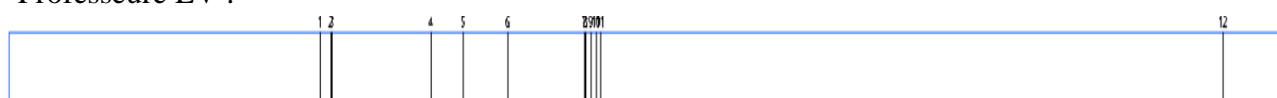


Figure 49: Distribution des occurrences de *UK* dans le discours de la professeure LV (2021).

La figure 49 laisse apparaître quatre groupes (*clusters*) des 12 occurrences de *UK*, assez bien repartis, dont les sujets abordés sont les suivants :

- The rising of the consumer society, the Age of Affluence (3 occurrences) ;
- The rise of Margaret Thatcher (3 occurrences) ;
- The UK and Europe (5 occurrences) ;
- The USA and the world since 1918 (1 occurrence).

Professeure DNL :



Figure 50: Distribution des occurrences de UK dans le discours de la professeure de DNL (2021).

Le discours de la professeure de DNL contient 28 occurrences de **UK**, ce qui est plus que le double que chez son homologue en langue. Il est à noter aussi que si la distribution du mot **UK** se fait clairement selon les thèmes dans le discours de la professeure de LV, chez celle de DNL les occurrences 1-5 sont caractérisées par la distribution très espacée qui devient régulière par la suite (occurrences 8-28). En effet, la continuité des occurrences peut s'expliquer en observant le corpus du discours de la professeure de DNL. Elle se sert de l'appellation **UK** de façon quasi interrompue à partir de la séquence *Creation of the Welfare state/post-war consensus* suivie par *Margaret Thatcher, Labour and Liberal revolution*, et *The UK and Europe*.

La continuité sous-entend aussi la notion de répétitivité. En comparant le corpus oral de la professeure de DNL avec celui des documents d'origine nous avons tenté d'expliquer le nombre important des occurrences de **UK** dans le corpus de la professeure d'histoire-géographie. L'usage est-il abusif ?

Les premières observations montrent, par exemple, que lors de l'introduction du thème relatif au rapport de William Beveridge la professeure de DNL privilégie l'utilisation de l'appellation de **the UK** (source : notes de préparation des cours, l'annexe 41) :

H1-H2 Theme 1: GOVERNING the UK since 1945 ;

The UK has known big changes in 1945, today we're going to understand why ;

The UK decided to tackle with [the poverty].

Dans les documents d'origine qui servent d'appuis à son cours (les mêmes notes de préparation, l'annexe 41) la notion de **the UK** est absente, mais la présence de : **Britain, British, Scotland, Glasgow, England, London** est à noter.

Pareillement, avant de visionner un document authentique intitulé : « *Poverty in 1930s Britain* » la professeure de DNL annonce l'objectif de l'activité à venir :

(46) *An overview on the poor's living conditions in the UK before 1945.*

Plus tard, lors de l'explicitation du sujet de la décroissance économique et politique de la Grande Bretagne dans les années 1970 la professeure a eu aussi cette tendance avant de se reprendre :

(47) *The last countries that belonged to the U... to **the Great Britain**, tried to get their independence*²⁰⁴. Pourtant, l'utilisation de **the UK** aurait été justifiée, puisqu'historiquement les origines de l'association à visée politique *the Commonwealth* remontent à l'époque de la fin de l'Empire Britannique. C'est notamment le Parlement de *the United Kingdom of Great Britain and Northern Ireland* qui a validé sa création en 1931.

Dans un autre exemple la professeure de DNL fait le récapitulatif du contexte politique en Grande Bretagne des années de Margaret Thatcher :

(48) *And they [the Conservative party] want, of course, to restore the power of **the UK**. They want to decrease the state's influence and they want to restore, they also want to restore, they want to restore, put again the power of **UK, the UK's power**...*

(49) Et un peu plus loin : *Do you remember a policy... politics of **the UK** is divided into two big parts ? Conservative, the Labour, and individual persons, liberals* (Cours DNL 15nov part2).

Dans le corpus des documents authentiques c'est plutôt le terme **Britain** qui est employé dans cette séquence : *New Labour : because **Britain** deserves better. In each area of policy a new and distinctive approach has been mapped out, one that differs from the old left and the Conservative right.*

Nous retrouvons aussi des cas de « doublons », des identités politiques apparaissent comme les synonymes interchangeables, dans ces exemples :

(50) *Why did Australians want to help Great Britain? **The Commonwealth**, why is **the Great Britain, the UK** is their boss?* (Cours 11 oct DNL H2 part 1. Suez crisis) ;

(51) *...because that wedding that occurred in 1975, was a bad wedding. They were... **the Great Britain, the UK** was not in love with the EEC. So, as a result, today they are doing a Brexit* (Cours 11 oct DNL H2 Part 2. Suez crisis) ;

(52) *Today we will start the last part of this lesson, this big, big, big sequence on **the Great Britain, UK** since 1945* (Cours du 13 dec DNL Part 1. UK and EU) ;

²⁰⁴ Cours 11 oct DNL H1 part 2 (les enregistrements des cours sont consultables dans le volume 3) .

(53) Look: **the British Empire** disappeared. We're talking about the international decline of **the UK**. So, what do you think about the British Empire? (Cours 15 nov Part 1. The signs of British disease);

(54) So, why for **the Great Britain**, for **the UK** is it the case, why is it so advantageous? (Cours 13 dec DNL Part 2. UK and EU).

Dans le corpus écrit des professeures nous constatons le même type de changement, la notion **the UK** remplace systématiquement le mot **Britain** employé dans les documents d'origine, comme dans cet exemple :

(55) UN, with US and USSR, forced **UK** and France to withdraw²⁰⁵.

Le terme **UK** utilisé ici est-il influencé par le support d'origine ? D'après le document authentique visionné en cours ceci semble ne pas être le cas (notons cependant qu'il s'agit d'une reformulation de la part de la professeure de DNL) :

*World opinion, especially that of the United States, together with the threat of Soviet intervention, forced **Britain**, France and Israel to withdraw their troops from Egypt²⁰⁶.*

Le corpus écrit des documents authentiques révèle qu'aucun document d'origine portant sur le thème de la crise du canal de Suez ne contient **the UK**. En revanche, le terme **United Kingdom** (et non pas **UK**) émerge dans le corpus oral des documents authentiques, notamment dans la séquence en question :

*On December 22nd the United Nations forced the **United Kingdom** and France to evacuate their troops, and after Israeli forces withdrew in March 1957, the canal was reopened to international traffic²⁰⁷.*

Les occurrences de **Britain**.

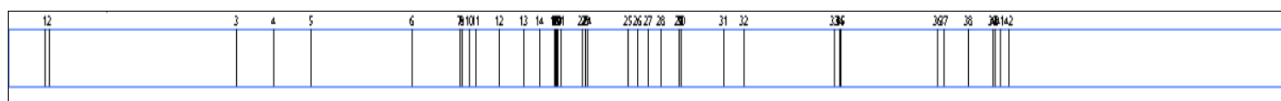


Figure 51: Distribution des occurrences de **Britain** dans le discours de la professeure DNL (2021).

²⁰⁵ Fiche de travail conçue par la professeure de DNL (dossier : « Supports utilisés en cours EMILE » volume 3): 73TOPIC1_Unit2_Séquence1_Doc7IntDeclActivity_DNL_docProf_11oct_hybride_txtimg.

²⁰⁶ https://www.bbc.co.uk/history/british/modern/suez_01.shtml.

²⁰⁷ <https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=wDfew1NMJcM>

La figure 51 montre que le mot **Britain** est employé de façon régulière et sa distribution dans le corpus est plutôt homogène, d'autant plus que le mot émerge à côté de **UK** dans les mêmes thèmes dont l'enseignante d'histoire-géographie est responsable.

La professeure de LV n'a pas du tout employé le mot **Britain** ²⁰⁸, mais nous remarquons qu'elle emploie **British** six fois pendant ses cours, toujours dans le cadre de la première unité (*Governing the UK after 1945*) : trois fois en tant qu'adjectif qualifiant le nom (*the British people, the British revolution, the British society*) et encore trois fois *the British* afin de désigner les habitants des Îles britanniques (Fig. 52).

Hit	KWIC	File
1	you back, right? Here, the idea of the British is to make it completely free: you walk	Corpus oral_ProfLV
2	and what the affluent society means for the British people . Okay, first part. Thanks to ecor	Corpus oral_ProfLV
3	life is easier thanks to that. Remember the British revolution . You have here the leading qu	Corpus oral_ProfLV
4	what is the most important achievement for the British society from the end of the War till	Corpus oral_ProfLV
5	the creation of what? Very important for the British . Very, very proud of that. Yea? Nati	Corpus oral_ProfLV
6	ational Health Service is the availability of the British when they are sick. To go to hospital,	Corpus oral_ProfLV

Figure 52: Occurrences du mot **British** dans le discours de la professeure de LV (2021).

Quant à la professeure de DNL, parmi les 32 utilisations de **British**, elle s'en sert 16 fois en tant qu'adjectif et 14 fois pour nommer les citoyens britanniques afin de les distinguer de ceux d'autres pays et d'unités politiques (les Français, les Européens, les Australiens). A noter, que dans les documents d'origine les citoyens britanniques sont appelés *the British people*.

Dans cet exercice de comparaison des appellations nous avons observé un flottement linguistique dans l'utilisation de **Britain, UK, Great Britain, British**, etc. Les appellations semblent être en concurrence, or elles réfèrent à des endroits géographiques différents. En outre, une chose qui vient troubler la distinction entre ces termes est que les anglophones ne font pas toujours la distinction eux-mêmes, en utilisant, par exemple, le mot **England** au lieu de **Great Britain** et vice versa. Pour les français ceci est encore plus vrai.

Les analyses comparatives des termes **UK, Britain et British** dans les corpus du discours des professeures et des supports d'origine laissent apparaître la différence de perception de ces mots par les professeures, d'où la différence dans la quantité et la qualité de leur emploi. Même si la grande partie de l'emploi de ces mots dans le discours est bel est bien le reflet de leur utilisation

²⁰⁸ dans la limite des cours observés

par les natifs anglophones, ceci n'est aucunement la règle. Comme nous l'avons vu lors des analyses, la professeure de DNL aurait une tendance à se servir de **UK** et de **Britain** comme des termes interchangeables, Quant à la professeure de LV, elle réserve à ces termes une fonction spécifique et s'en sert de façon plutôt ponctuelle dans le cadre de quelques sujets précis dont elle est en charge afin de démontrer aux élèves la différence entre les unités politiques.

Ainsi, outre les documents d'origine, la façon d'enseigner influe, elle aussi, sur le choix des mots. En histoire-géographie la professeure revient souvent sur le contexte général (quel pays, quelle époque, dans quelles conditions) ; elle récapitule et reformule les propos dans le but de déconstruire les notions complexes et de les rendre plus abordables pour les élèves, tandis que la professeure de LV rappelle brièvement une situation d'énonciation /contexte et passe directement au cas concret propre au sujet d'étude.

Un commentaire supplémentaire s'impose quant à l'emploi des articles **the** et \emptyset avec les entités politiques et géographiques dont il est question (**the UK, Britain, the United Kingdom**). Bien que le discours des professeures ne soit pas l'objet principal de notre étude, la qualité de *l'input* provenant des enseignantes est cruciale pour *l'output* des élèves et influe sur l'évolution de leur interlangue. Comme nous l'avons vu, chaque professeure choisit son propre contenu (à quoi réfèrent les termes) ce qui pose un défi pour les élèves (quel terme est le plus approprié ? quand ?). Mais une autre difficulté s'ajoute, d'ordre linguistique (article THE ou \emptyset ?). En effet, en français tous ces termes s'utilisent avec l'article défini, ce qui n'est pas le cas en anglais : **the UK, the United Kingdom**, mais : \emptyset (**Great**) **Britain**. Or, la professeure de DNL emploie systématiquement : **the Great Britain** (exemples (47), (50), (51), (52) et (54)) et à deux reprises elle dit : \emptyset **UK** (ex. (52), (55)). Comment les élèves parviennent-ils à relever le double défi, dans leur interlangue, de la correction référentielle (choisir le bon terme) et de la correction linguistique (choisir la bonne construction) ? Dans leurs productions sont-ils influencés par les erreurs éventuelles des professeures ? Dans le mot **Britain** dans le corpus des *outputs* des élèves, nous y trouvons 28 occurrences du mot **Britain**, dont deux de **Great Britain**, avec une fréquence d'emploi quasi identique pour les deux sous-corpus : oral/écrit (13 et 15 respectivement). Parmi ces 28 emplois, seulement 3 erreurs émergent : 2 fois **the Britain** et une fois **the Great Britain**. Les deux occurrences de **Great Britain** (Fig. 55) sont utilisées dans le même contexte de la nationalisation du canal de Suez par Nasser (donc dans le cadre des relations internationales) ; le terme **Great Britain** réfère ici à une entité politique (*the United Kingdom of Great Britain and Northern*

Ireland), à l'époque à la tête de l'empire coloniale britannique. Dans toutes les autres occasions, les élèves se servent de **Britain** même si cette utilisation n'est pas toujours justifiée :

- au lieu de **British** : *India as Britain colony*,
- souvent pour faire le raccourci de **Great Britain/the British Empire** : *The big idea is that now Britain has the nuclear weapon. The Empire is big and. It disappeared; attempt from an australian <loss?> to help Britain, because <he*> it was part of the commonwealth.*
- or remplacer le terme **the UK** : *Britain was 0* a sick man of Europe.*

It's a caricature <err> of the Australian Prime minister Robert Menzies who tries to persuade Nasser to end the nationalisation. In nineteen fifty-six. Is unknown. Against. Against. It was the part of the Commonwealth and Great Britain xxx loss. The economy, and <like> <the> Great Britain was the boss of the colonies. We can see

Figure 53: Emploi du terme Great Britain dans l'output des élèves (2021).

Quant à l'emploi de **UK** dans les productions des élèves, nous trouvons aussi 28 occurrences (18 dans le sous-corpus oral et 10 dans le sous-corpus écrit). Dans les productions orales nous trouvons seulement une instance de **Ø UK**, et à l'écrit 6 occurrences (**Ø UK**), ce qui est compréhensible, car les productions écrites ne sont que des brouillons avec une prise de notes rapide, où les articles ne figurent pas systématiquement.

En conclusion, si les élèves ne sont impactés que faiblement par *l'input* des professeures dans leur maîtrise de la langue (**the** ou **Ø**), en revanche, en terme du contenu référentiel les confusions existent, où un terme (par exemple **Britain**) peut en remplacer d'autres, similaires, car il n'est pas toujours évident de pouvoir faire les choix appropriés dans la production si les signaux donnés initialement sont confus.

8.1.4.2.2. Analyse d'un cas particulier : war.

a) Cooccurrences générales.

Pour commencer, nous proposons un nuage de mots fait avec le logiciel Hyperbase qui démontre les relations d'un mot spécifique **war** ayant l'indice de spécificité 37.58²⁰⁹ avec d'autres mots du

²⁰⁹ Un modèle hypergéométrique (Lafon, 1980) qui renseigne sur la sur-utilisation ou la sous-utilisation d'un mot du corpus en comparaison avec la valeur moyenne ; voir Figure 60.

corpus, la taille des mots indiquant le niveau de leur spécificité (le mot le plus grand en taille est le plus spécifique). Les mots associés au mot-pivot peuvent aussi avoir des liaisons entre eux.

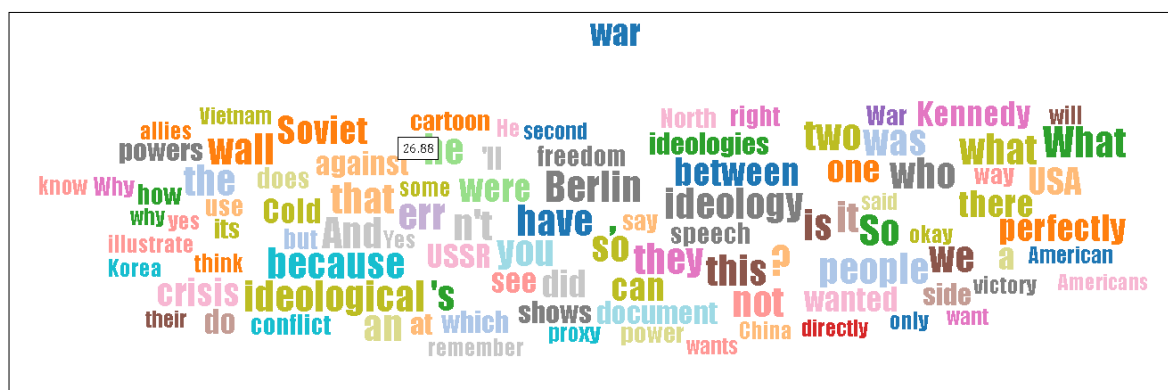


Figure 54: Nuage de mots autour du mot pivot war (2021).

Nous avons procédé à une analyse des cooccurrences, c'est-à-dire, les mots qui entourent le mot *war* à l'aide de *SketchEngine*, avec la requête : Query:[lc=""war"" | lemma_lc=""war""]. Le mot figure 516 fois dans le corpus entier. Les figures 55 et 56 montrent le contexte immédiat de *war* : R1 et L1 (à droite et à gauche, 28 et 26 occurrences respectivement).

Les cooccurrences à droite du mot *war* permettent d'observer plusieurs choses. Tout d'abord, le contexte R1 fait émerger les expressions propres aux réalités historiques étudiées en cours EMILE, telles que : *war effort*, *war consensus*, *war end*, *war government*.

D'autres expressions, comme *war between*, *war against*, *war with*, *war of*, *war on*, *war which*, *war that*, *war is*, *war was*, *war I (one) war II (two)* font partie des constructions lexico-grammaticales à l'intérieur des énoncés. Ces constructions donnent des indications concernant des relations de guerre entre différents pays ou les caractéristiques du contexte autour des actions de guerre. Encore faut-il prendre en compte le fait que l'emploi des pronoms relatifs (*that*, *which*) est susceptible d'être erroné dans certains cas. Il existe enfin d'autres segments qui n'ont pas de sens, comme : *war nineteen*, *war because*, *war the*, *war they*, *war welfare*. En effet, il s'agit soit des brouillons des productions des élèves sans liens grammaticaux entre les mots, soit de la fin d'énoncés sans ponctuation suivi par une nouvelle phrase, soit il s'agit des limites de la sélection dans le logiciel (R1) et dans ce cas il convient d'étendre la sélection pour visionner une expression complète (ex. *post war welfare state*).

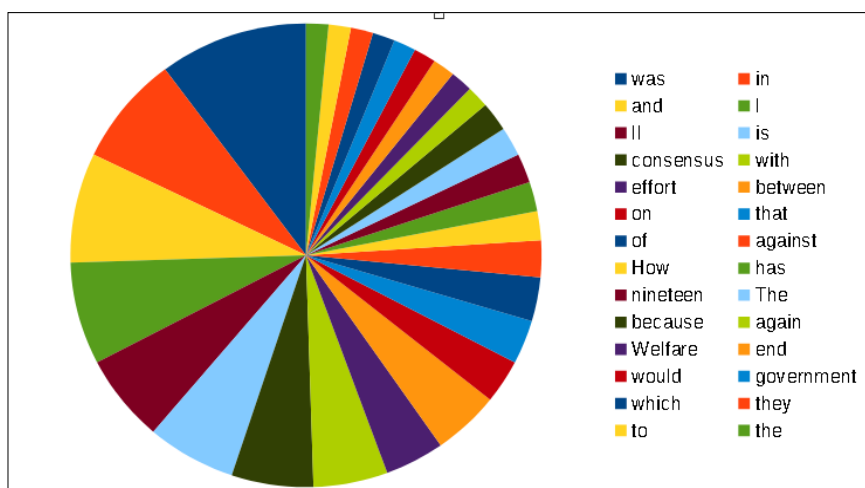


Figure 55: Co-occurrences de war R1 (2021).

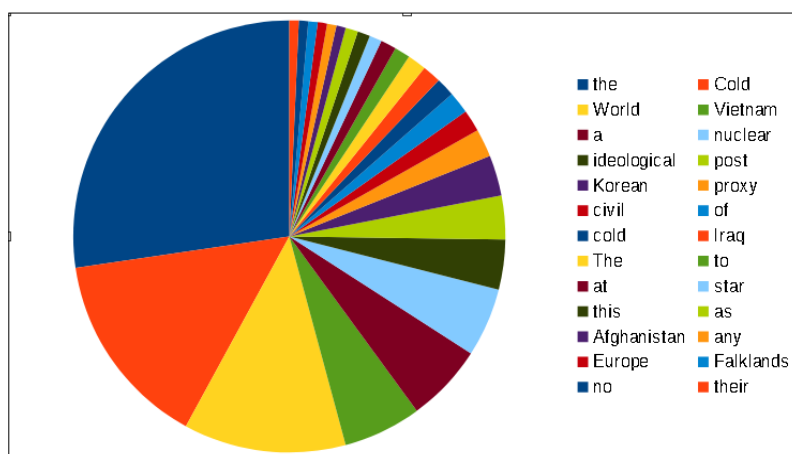


Figure 56: Co-occurrences de war L1 (2021).

Nous trouvons dans la figure 56 des adjectifs qualitatifs (*ideological war, nuclear war, proxy war, civil war, Cold war, Korean war*) ou des substantifs dans la fonction adjectivale (*world war, Afganistan war, Falklands war, Vietnam war, Iraq war*). Rien qu'en observant ces occurrences, il est possible de se faire une idée de l'ampleur géographique et des types de relations conflictuelles sur la carte du monde.

Le logiciel n'affiche pas les cooccurrences dont la fréquence est très basse. Par conséquent, les expressions comme *real war*, ou *stop war* n'y figurent pas. Dans le cas de *Europe war*, il ne s'agit pas de *European war*, mais de l'expression utilisée dans les affiches dont le sens est l'inverse : *War is over in Europe* qui se réitère trois fois dans le corpus : *War is over in Europe War is over in Europe*. Enfin, les déterminants (*a, the*), les prépositions (*at, to, of*) et les pronoms - démonstratif (*this*), indéfini (*any*) et possessif (*their*) - sont également employés.

b) Cooccurrences spécifiques et poly-cooccurrences. Hyperbase et fonction « Thème ».

Nous allons maintenant présenter quelques analyses statistiques du corpus, notamment, le calcul des cooccurrences spécifiques à l'aide du logiciel Hyperbase²¹⁰ qui nous paraît un outil adapté à nos besoins de recherche autour de l'étude du vocabulaire spécifique des cours EMILE.

Notre première analyse porte sur un lemme considéré comme très spécifique, à savoir, le substantif *war*. Nous pouvons visualiser les effets du contexte du mot ainsi que ses différentes ramifications.

Si la recherche des co-occurrences de *war* (tout en minuscule) ne donne strictement aucun résultat (donc aucune spécificité trouvée), la même recherche des co-occurrences de *War* (avec majuscule) procure les résultats suivants :

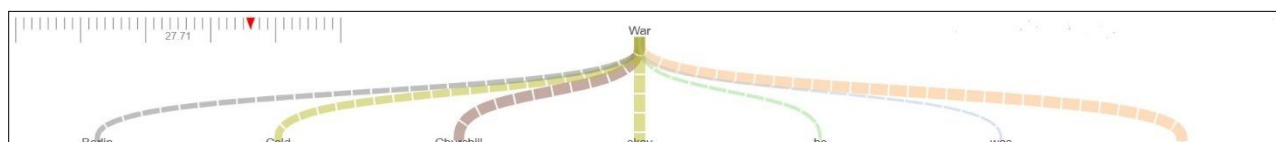


Figure 57: Co-occurrences du mot war dans Hyperbase (2021).

L'échelle en haut à gauche donne l'indice de spécificité du mot « pivot ». Les auteurs utilisent un modèle hypergéométrique (Lafon, 1980) qui renseigne sur la sur-utilisation ou la sous-utilisation d'un mot du corpus en comparaison avec la valeur moyenne. Comment l'indice est-il calculé ? Le calcul repose sur quatre mesures essentielles pour chaque mot (Vanni et Mittmann, 2016, p. 3), la figure 58 présente la formule du calcul de l'indice de spécificité d'un mot :

- T = taille du corpus,
- t = taille du texte,
- f = fréquence du mot dans le corpus,
- k = fréquence du mot dans le texte.

²¹⁰ Logiciel développé par l'Université de Nice Côte d'Azur. Cet outil de TAD (traitement automatique des discours) est doté d'une nouvelle fonction « Thème » qui permet à l'utilisateur de visualiser le lexique surutilisé autour d'une expression, d'une structure grammaticale ou d'une forme. Outre les calculs des spécificités, Hyperbase renseigne sur les relations entre les paires des formes analysées. Grâce à une représentation graphique générée par le logiciel pour illustrer l'analyse de ces données chiffrées, nous pouvons adopter un parcours interprétatif en fonction des buts fixés de notre travail. Loin d'être un moyen de simple illustration, Hyperbase propose une lecture des données de façon non-linéaire. Comme le soulignent Vanni, Mittmann (2016) : « [...] la complexité des algorithmes statistiques [...] nous offre de nouveaux champs exploratoires. Les visualisations graphiques ne se cantonnent pas à la simple illustration mais au contraire, motivent une analyse plus profonde. Elles utilisent des affichages des réseaux de plusieurs milliers voire millions de liens dynamiques qui à la fois déstructurent et restructurent le texte pour en extraire différents parcours interprétatifs. »

$$P(x = k) = \frac{f!(T-f)!t!(T-t)!}{k!(f-k)!(t-k)!(T-f-t+k)!T!}$$

Figure 58: Formule du calcul de l'indice de spécificité dans Hyperbase (2016)²¹¹.

En effet, il existe deux niveaux de calcul. L'indice de spécificité du mot pivot lui-même (taux de sur- ou sous-utilisation d'un mot par rapport à une norme) est calculé par la formule (donc n'est pas modifiable). En revanche, le seuil de spécificité des liens du mot pivot avec d'autres mots peut être modifié manuellement en déplaçant le curseur à gauche ou à droite, ce qui agira sur le filtre des mots affichés par le logiciel (voir Fig.57, 59). L'indice de spécificité dans la version 2.1 d'Hyperbase est exprimé en écart réduit et matérialisé par l'épaisseur des traits. De ce fait, l'interprétation du graphique n'est pas une tâche aisée, puisqu'en modifiant l'indice et par conséquent en influant sur le niveau de spécificité du lexème, le nombre des cooccurrences change de façon radicale (plus l'indice est élevé, moins l'on obtient de co-occurrences qui vont émerger). Ainsi, il faut toujours garder en tête une question : Quel seuil de spécificité établir pour un mot « pivot » ? Quels résultats souhaitons-nous obtenir ? Souhaitons-nous observer les liens les plus spécifiques possibles quitte à obtenir très peu de résultats ou, au contraire, souhaitons-nous observer les liens avec les vocables non-spécifiques, les cooccurrences d'ordre générale ? Faut-il élargir le nombre de relations entre le mot « pivot » et d'autres lemmes en baissant le niveau de spécificité ?

Nous avons établi le seuil de spécificité de *War* manuellement au niveau 27.71 afin de rendre une présentation visuelle à la fois informative et pas trop chargée. Une ligne qui relie deux mots caractérise la présence d'un lien entre ces deux mots, tandis que l'épaisseur de la ligne indique l'indice de spécificité de cette relation (plus l'indice est élevé plus le lien est spécifique).

La figure 57 montre les cooccurrences plutôt spécifiques du mot *War*. Si nous écartons les marqueurs non-pertinents (le signe de ponctuation, l'interjection *okay*), nous verrons facilement que le mot-pivot a les relations les plus étroites (en jugeant par l'épaisseur du lien) avec le substantif *Churchill*, l'adjectif *Cold* et encore le nom propre *Berlin* (indices de spécificités respectivement : 36.31, 31.55 et 29.48). En revanche, les liens entre *Second, World* et *War* n'apparaissent pas comme les plus spécifiques. Le lien le plus épais, donc le plus spécifique est établi avec le nom propre *Churchill*, une figure politique incontournable durant la seconde guerre

²¹¹ Vanni et Mittmann, 2016, p. 3

mondiale. La relation serrée entre *War* et *cold* est tout à fait justifiable du fait de son importance (mais de la durée aussi !) qui a forgé le lien historique entre deux super-puissances mondiales : Les États-Unis et l'URSS. Quant au troisième mot, *Berlin*, son lien de spécificité est le plus faible parmi les trois évoqués.

Polyoccurrences (Fig.59). En plus du calcul spécifique entre les liens directs de deux formes choisies (le mot-pivot *War* +N), nous pouvons prolonger notre analyse en nous penchant sur les polyoccurrences (ou les cooccurrences de deuxième ordre, Vanni et Mittmann, 2016, p.5). Le logiciel Hyperbase affiche les mots de « second degré », ce sont les mots entrant en relation directe avec des co-occurrences du mot pivot²¹².

Hyperbase établit par défaut le seuil de spécificité pour les co-occurrences « relations premier degré » (échelle à gauche) et pour les polyoccurrences « relations second degré » (échelle à droite), celui-ci est égal à 28.50. Donc, le niveau des relations montré est plutôt spécifique. Encore une fois, l'utilisateur peut changer le seuil manuellement en rendant le graphique plus ou moins chargé selon les besoins (donc plus ou moins de liens affichées).

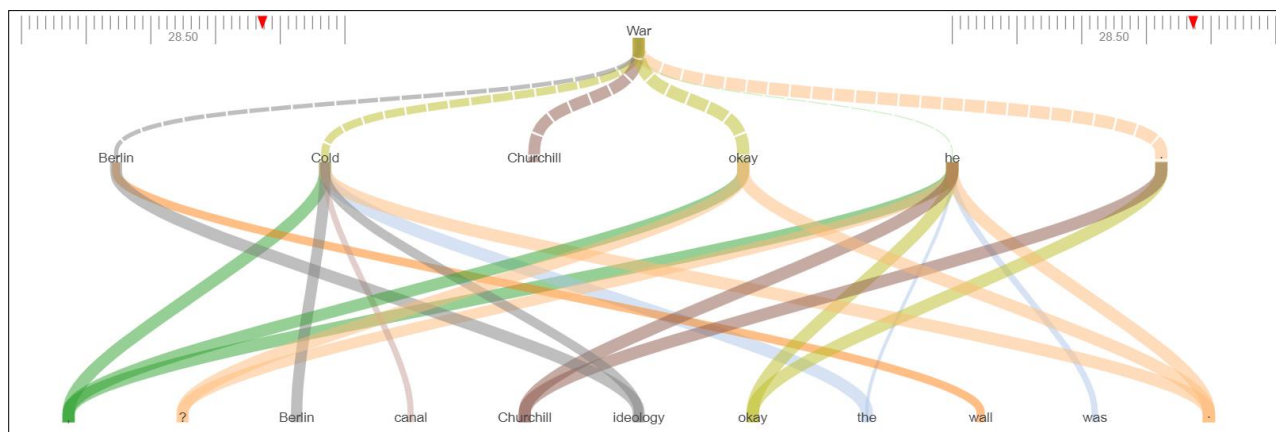


Figure 59: Polyoccurrences du mot war. Visualisation en couches dynamiques (2021).

Plus il y a de liens, plus la relation démontrée par le schéma est riche. En revanche le parcours devient plus difficile à interpréter si le graphique est trop chargé. Les auteurs mettent en garde qu'une épaisseur égale ne veut pas dire nécessairement que les mots ciblés ont le même indice de spécificité.. L'épaisseur peut être considérée égale uniquement parmi les liens de la même couche,

²¹² Selon Vanni (2016, p.5) :« Cette épaisseur p , en pixels est calculée en fonction de chaque écart e par la formule $p = m \ln(1+e-\theta_i) + k$, où m représente un facteur d'échelle et θ_i le seuil de spécificité de la couche supérieure. Le paramètre k représente l'épaisseur minimale qui se produit lorsque $e = \theta_1$ et $p = k$. Cette formule garantit que l'épaisseur reste informative et visuellement agréable sur un large éventail d'écarts réduits et de seuils. »

mais pas entre la première couche et la seconde dans les relations des poly-occurrences. Les auteurs recommandent de vérifier la valeur de l'indice en faisant passer la souris sur le lien entre les mots cooccurrents (Vanni et Mittmann, 2016, p. 8).

En suivant la relation : **War** (mot pivot) → **Cold** (relation du premier degré) nous constatons la présence de poly-cooccurrences de second degré avec les mots : **the**, **Berlin**, **ideology** et **canal** dans l'ordre de spécificité du lien entre eux (dont les indices de spécificités sont respectivement 29.48 ; 27.41 et 24.37). En effet, le terme figé « la guerre froide » implique nécessairement l'utilisation de l'article défini **THE**. Par ailleurs, cette expression nous amène dans le contexte spécifique de l'histoire, la période qui a marqué l'apogée de la guerre froide, quand le tristement célèbre mur de Berlin a été érigé par Khrouchtchev. Par conséquent, il n'est pas si étonnant de voir un lien si étroit apparaître entre le mot-pivot **War** et ses voisins : **Cold** → **Berlin**.

Ce dernier lien spécifique est confirmé dans la seconde couche des relations. Ainsi nous avons redessiné le schéma en montrant des relations multi-dépendantes :

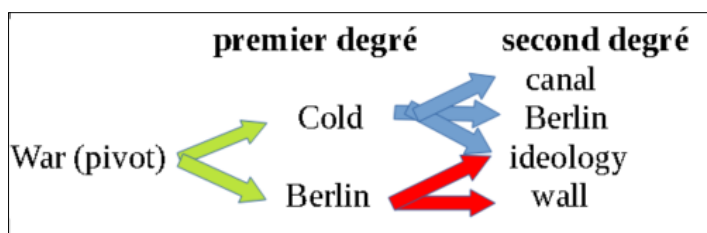


Figure 60: Cooccurrences et polyoccurrences spécifiques de war (2021).

Il est intéressant de remarquer sur la figure 60 que les deux cooccurrences directes de **War** (**Cold** et **Berlin**) convergent vers le même mot **ideology**, ce qui montre le lien imbriqué entre ces trois termes. Le mot **Berlin** nous amène aux co-occurrences avec **ideology** et **wall**. En effet, la guerre froide était avant tout une guerre idéologique. Ce n'est pas pour rien, d'ailleurs, que *SketchEngine* place **ideological war** en seconde place parmi les expressions les plus spécifiques du corpus EMILE, un concept par ailleurs renforcé par le statut à part de Berlin après-guerre (pilote par plusieurs nations représentant deux blocs opposés : l'Ouest et l'Est) *la guerre froide* est associée indéniablement à l'érection du mur de Berlin en 1961.

Ainsi, de ces observations nous pouvons peut-être tirer une conclusion. Les mots faisant l'objet des cooccurrences et polyoccurrences du mot « pivot » sont étroitement liés au contexte de leur

emploi dans le cadre du thème étudié. Nous verrons plus loin (8.1.4.3.) comment les mots relevant d'un thème étudié sont repris (ou non) par les élèves.

c) co-occurrences d'ordre linguistique.

A l'aide de *SketchEngine* nous pouvons observer un kaléidoscope des relations linguistiques (avec les exemples tirés du corpus) autour du mot pivot *war*.

modifiers of "war"	nouns modified by "war"	verbs with "war" as object	verbs with "war" as subject	"war" and/or ...	prepositional phrases
nuclear ... nuclear war	effort ... part of the war effort , the government	start ... wanted to start a war with China	start ... war started	opposition ... but civil wars and ethnic oppositions are flourishing	... of "war" ...
Vietnam ... the Vietnam war	consensus ... the post war consensus	end ... to end the war	be ... the war was	war ... was a new war , the military war , and they	... in "war" ...
ideological ... was an ideological war	crime ... cases such as war crimes , has a	win ... win * > won the war and they were	have ... war has	spirit ... legacy of the war , The Spirit of nineteen forty-five	"war" in ...
Korean ... the Korean war	State ... for the post war Welfare State . His Report	be ... was an ideological war		ninety-one ... superpower since nineteen ninety-one , the War on Terror	... to "war" ...
Cold ... the Cold war	post ... post war consensus Britain post nineteen forty-five	begin ... begin * > begins the war that maybe		government ... During the war , the government became much more	"war" with ...
proxy ... a proxy war	call ... Forum slogan Anti war call , WSF	lose ... Germany lost the war . Nineteen fifty		thing ... a war , and things like that	... before "war" ...
cold ... Nigeria . The cold war is	name ... Berlin after the war Name the forces that	want ... wanted war		people ... on after the war , and people who wanted the	"war" between ...
civil ... disappeared , but civil wars and ethnic oppositions	government ... part of the war government . The country	do ... do any war			"war" on ...
second ... IMPACT OF THE SECOND WORLD WAR IN THE UK	people ... After the war many people < had learnt	make ... made a new war			... during "war" ...
star ... star wars		have ... have a proxy war			... for "war" ...
world ... OF THE SECOND WORLD					"war" of ...

"war" is a ...	war's ...	pronominal possessors of "war"	... is a "war"
conflict ... cause of the war was the conflict between . The	end ... be implemented at war's end . Welfare	their ... their war	War ... that the Cold War was an ideological war to the extent
war ... war was a war			war ... war was a war

Figure 61 : Cooccurrences linguistiques de war (2021).

d) Fonction Thesaurus de Sketch Engine.

Le thesaurus permet de trouver les mots appartenant au même champ sémantique qu'un mot pivot (lemme) selon le principe que les mots ayant le même contexte d'utilisation ont un sens similaire (théorie d'une sémantique distributionnelle)²¹³. Ainsi, une liste de synonymes est générée automatiquement, à condition tout de même que le mot pivot ait un nombre suffisant d'occurrences dans le corpus.

²¹³ <https://www.sketchengine.eu/guide/thesaurus-synonyms-antonyms-similar-words/>, consulté le 04/08/2021

Prenons comme exemple le substantif *war* du corpus EMILE. Voici un diagramme circulaire avec une liste des mots sémantiquement proches de *war* (Fig.62). Ce sont les substantifs qui partagent les mêmes collocations et des contextes similaires avec le mot-pivot²¹⁴.

A chaque mot sémantiquement proche *SketchEngine* attribue un score (nombre de points) qui indique le pourcentage de mots-collocations partagés avec le mot-pivot. Sur le schéma visuel le score est présenté sous forme de bulle. Plus elle est grande, plus la collocation est forte. Un petit score signifie que les mots de cette collocation s'utilisent fréquemment avec plusieurs autres mots du corpus.

Dans notre exemple le mot-pivot *war* (379 occurrences) rassemble autour de lui 91 termes qui partagent le même contexte, dont les 34 les plus pertinents sont présentés sur Fig.64 (*SketchEngine* permet de modifier le nombre de mots pris en compte dans l'affichage). Le graphique met en valeur deux paramètres : l'indice de fréquence (taille de la bulle) et l'indice de similarité (code couleur) partagés avec le mot-pivot *war*. Les substantifs les plus fréquents du corpus ont une taille de bulle plus importante que les mots moins fréquents du corpus. Les relations les plus fortes en termes de proximité sémantique sont affichées en vert (les plus proches du centre) avec une teinte qui se modifie graduellement vers le marron-vert pour ensuite devenir marron et rouge-cerise au fur et à mesure que le degré de synonymie baisse (loin du centre). La figure 63 qui accompagne le graphique 62 affiche les indices de fréquence afin de mieux interpréter les données présentées.

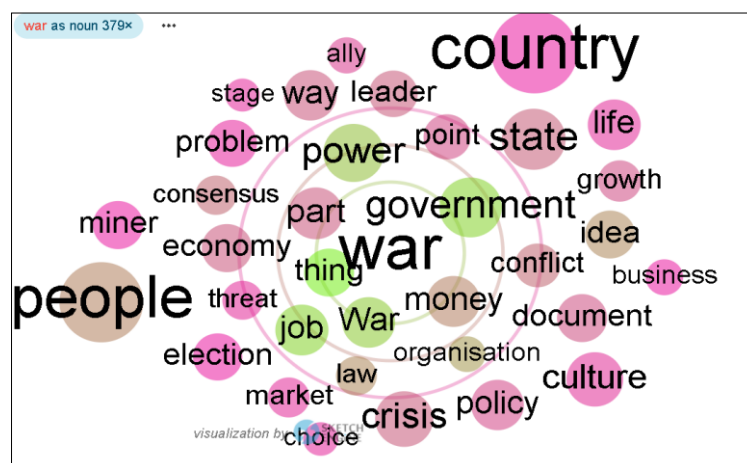


Figure 62: Diagramme circulaire avec des mots sémantiquement proches de WAR (2021)

²¹⁴ <https://www.sketchengine.eu/guide/thesaurus-synonyms-antonyms-similar-words/> consulté le 04 août 2021

	Word	Frequency ?
1	thing	109 ...
2	government	232 ...
3	job	135 ...
4	War	133 ...
5	power	211 ...
6	organisation	31 ...
7	law	48 ...
8	idea	109 ...
9	people	547 ...
10	money	136 ...

Figure 63: Mots qui partagent le même contexte que war dans le corpus EMILE (2021).

Ainsi, les relations les plus fortes de **war** sont : **thing, government, job, War, power, organisation, law, idea, people** et **money** (les relations marquées en vert se situant au cercle intérieur). Ici nous constatons les limites de la fonction Thesaurus de *SketchEngine* qui ne permet pas la neutralisation de l'opposition majuscule/minuscule du mot-pivot, ce qui a une incidence sur les résultats de ce graphique, où le substantif **War** (avec majuscule) apparaît comme un synonyme fort de **war** (avec minuscule), bien qu'il s'agisse du même mot.

Si les mots **government, crisis** et **consensus** sont plus ou moins attendus dans la liste des mots sémantiquement proches de **war** (puisque tous partagent un contexte similaire d'utilisation), ce n'est pas le cas de **job** et de **law** ce qui est plutôt surprenant ;(nous examinerons le contexte partagé de **war** et **job** plus loin dans le chapitre).

Ensuite, dans l'ordre décroissant, nous relevons : **people, power, miner, economy, state**, et **money**. Il est intéressant de remarquer que des substantifs comme **country** ou **USA** de ce nuage ne figurent pas parmi les synonymes les plus forts, des mots pourtant très fréquents du corpus et dont le contexte d'utilisation se prête à une proximité avec **war**. **Country** se trouve à la 31ème place du classement, ce qui peut être expliqué par le fait que **country** est un mot « générique », utilisé moins souvent que les cas précis étudiés en cours : **Korean war** ou **Cold war**, etc. Quant au mot **USA**, le problème vient du nombre d'appellations pour désigner les États-Unis : **the USA, the Unites States, the United States of America, America**. Bien qu'il s'agisse de la même identité, le logiciel les reconnaît en tant que substantifs différents. Le seul terme associé à **war** lié aux **USA** est

Americans, qui est doté d'un indice faible de synonymie (79) parmi les 91 identifiés par *SketchEngine*. Les substantifs *Berlin* et *wall* se retrouvent en 43ème et 47ème position respectivement.

Nous pouvons aussi regarder quels sont les contextes partagés par les mots *war* et *job*. *SketchEngine* propose une fonction *Word Sketch Difference* dans laquelle nous choisissons de voir, par exemple, les verbes suivis par *war* et *job* (fonction de complément d'objet), Fig.66.

La première constatation est que si *job* s'utilise avec une palette de verbes beaucoup plus importante (14 verbes, à droite du schéma) que *war* ; ce dernier se distingue par la fréquence très haute avec le verbe *be* (42 occurrences, soit une fréquence relative de 322.84 occurrences par 1M de mots).

Quels sont les verbes dont le contexte d'utilisation est partagé avec *job* et *war* ? Il y en a cinq : *lose, want, do, be* et *have* (les verbes les plus centrés sur ce graphique). Cependant, il existe une gradation de fréquence de leur utilisation : *want* et *do* ont une fréquence d'utilisation similaire avec les deux substantifs en question, tandis que *lose* et *have* sont employés plus souvent avec *job* ; *be*, quant à lui, se réserve une utilisation quasi exclusive avec *war* (*the Cold War was a war of ideology ; because there is war, etc*).

Sketch Engine permet également d'observer les adjectifs employés avec ces noms étudiés (Fig.64). Trois adjectifs – *new, other* et *small* – partagent leur contexte d'utilisation avec *job* comme avec *war*. Néanmoins, la majorité des adjectifs (ou les substantifs en fonction adjectivale) s'utilisent de façon isolée avec seulement un des deux mots étudiés (cf côtés gauche et droite du schéma). Ainsi, la relation entre *job* et *war* se noue au sein du corpus avec quelques verbes et adjectifs au sens sémantique général (*have, want, do, new, other, small*), ce qui confirme (par la logique du contraire) la spécificité des relations de *job* et *war* avec les collocations dont l'usage est défini par le contexte précis de leur utilisation (*low-paid job, sit-down job, unstable job ; Falklands war ; star war*).

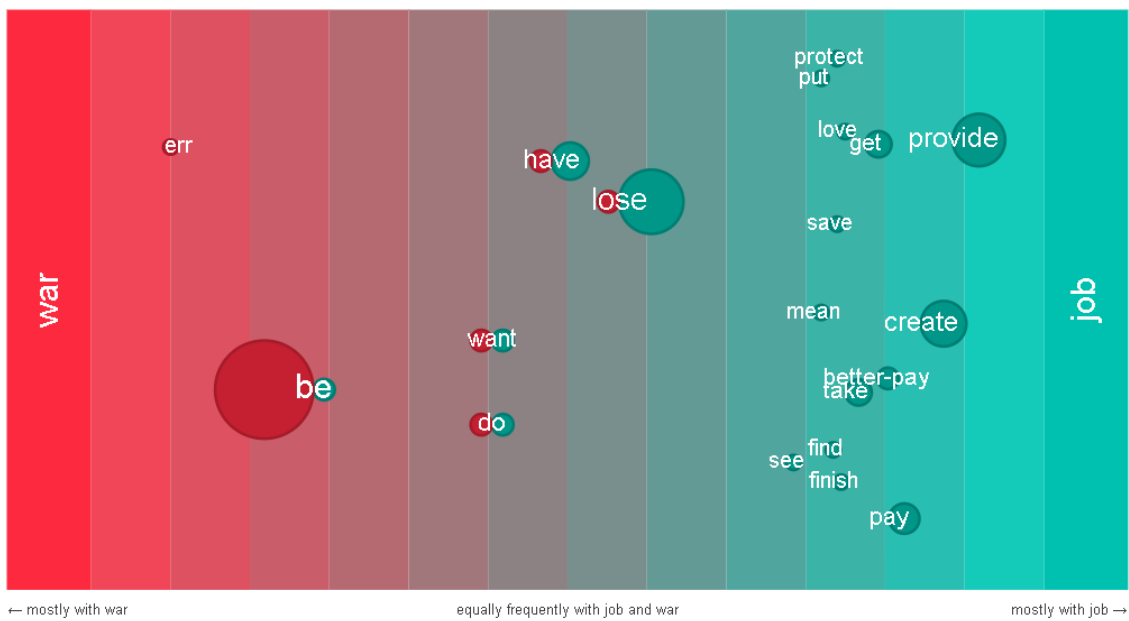


Figure 64: Verbes partageant le même contexte suivis par war et job (2021).

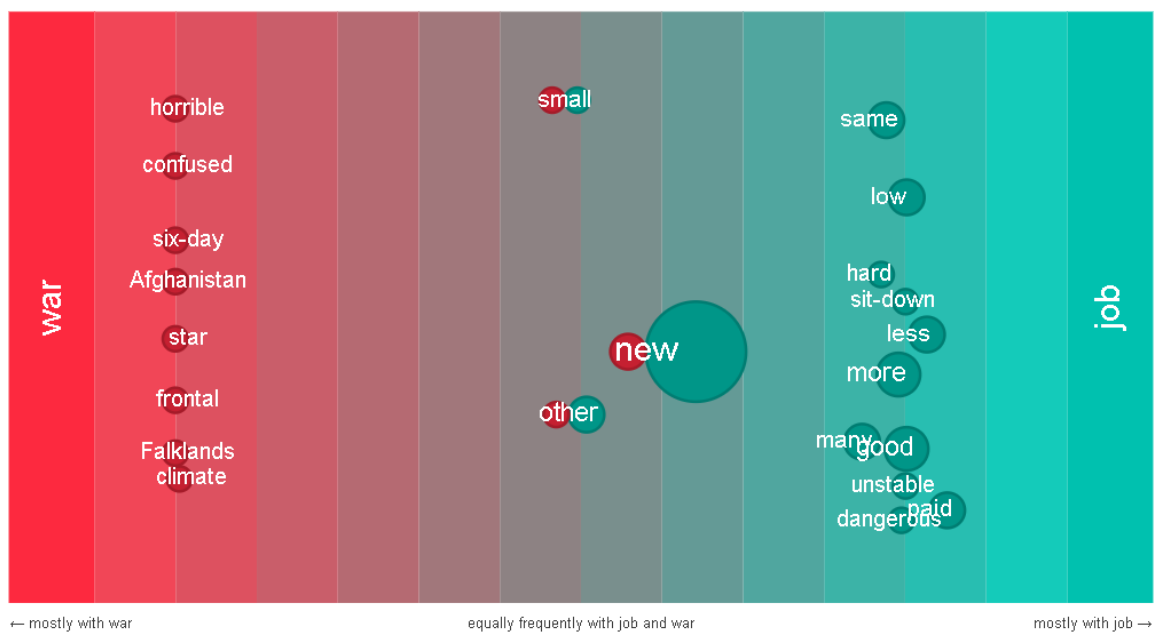


Figure 65: Adjectifs partageant le même contexte, utilisés avec job et war (2021).

8.1.4.3. Substantifs les plus fréquents repris par des élèves.

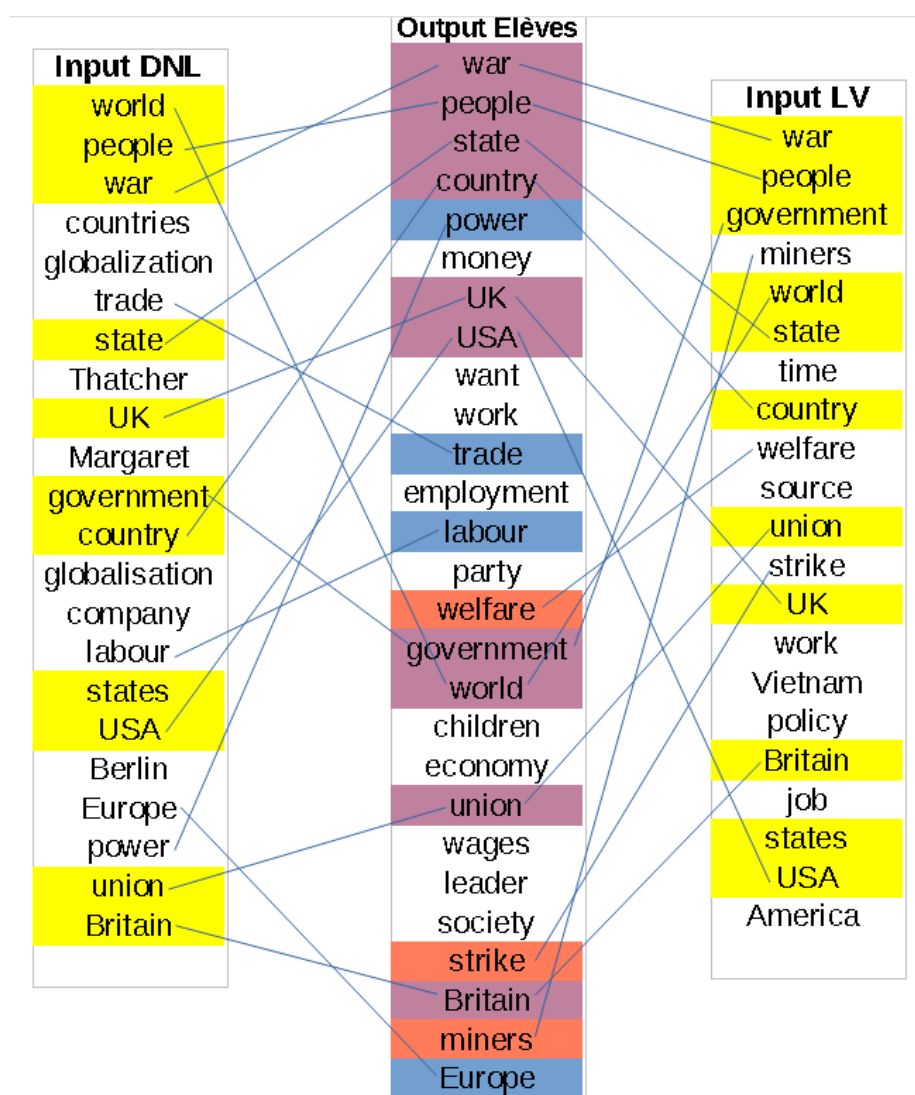


Figure 66: Substantifs les plus fréquents repris par des élèves en cours EMILE (2021).

La figure 66 retrace les substantifs les plus fréquemment employés par les professeurs (*input* DNL à gauche et *input* LV à droite du schéma). Au milieu nous observons les mots les plus fréquents dans les productions des élèves (*output* élèves). Les liens indiquent la relation entre *l'input* (mot utilisé par la/les professeur(e)s) et *l'output* (mot repris par les élèves) et permettent de tracer la matière (LV ou DNL) dans laquelle le mot a été repris. Grâce aux codes couleur nous pouvons relever les données suivantes :

- jaune** – les substantifs communément employés par les deux professeurs
- violet** – les substantifs repris par des élèves dans les deux disciplines (LV et DNL)
- rouge** – les substantifs repris par des élèves en cours de LV
- bleu** – les substantifs repris par des élèves en cours de DNL

Après avoir exploré la nature et les spécificités de *l'input* introduit par les professeures de LV et de DNL en cours EMILE au travers des mots fréquents, nous examinons ce qui se passe lorsque *l'input* se traduit à un moment donné en *l'output*. Comment ce passage de *l'input* à *l'output*, de la réception vers la production s'articule-t-il du point de vue de la langue ? Que les élèves retiennent-ils de ces *inputs* linguistiques ? Ainsi nous nous intéressons aux questions suivantes : les mots les plus utilisés par les professeures (*l'input* écrit+oral) sont-ils employés par les élèves (*l'output* écrit+oral) en cours EMILE ? Si, oui, dans quelle mesure sont-ils répétés ? Est-ce que les élèves utilisent plus souvent dans leurs productions le lexique donné par l'une ou l'autre professeure ? Dans quelle situation ou contexte le mot est-il utilisé par l'élève dans les cours assurés communément par les professeures ? Ce contexte de production (*l'output*) serait-il différent du celui utilisé à l'origine par la professeure (*l'input*) ?

Afin de répondre à ces questions nous avons comparé le sous-corpus des professeures (*l'input* écrit+oral) avec le sous-corpus des productions des élèves (*l'output* écrit+oral). Notre attention est attirée plus précisément par les substantifs (en tant que porteurs de la charge lexicale) les plus souvent employés par les élèves. Sont-ils repris dans les productions ? Dans une des disciplines seulement ou dans les deux ?

Comme nous le constatons à partir de la figure 66 les élèves reprennent volontiers les substantifs fréquemment utilisés par les professeures : sur 43 mots employés par les enseignantes dans *l'input*, 27 (soit 63 %) sont repris par les élèves. La répartition est assez homogène entre les disciplines : 13 substantifs les plus fréquents sont repris par les élèves dans les cours de LV (dont les plus fréquents *welfare*, *strike* et *miners*), 14 substantifs le sont dans les cours de DNL (dont *power*, *trade*, *labour* et *Europe* ont la fréquence la plus élevée), et 11 mots sont repris dans des cours des deux matières (mots en violet). Autrement dit, les deux tiers des mots les plus fréquents utilisés par les élèves provient de *l'input* donné en cours de LV et/ou de DNL, ou des deux en même temps. Parmi les onze substantifs fréquents communément employés par les deux professeures (en jaune), dix, ou presque la totalité, émergent comme *l'output* dans les productions des élèves (en violet).

215

²¹⁵ Il est à noter cependant que la discussion se limite à l'utilisation des mots **fréquemment** employés par les professeures et les élèves. Si un mot ne figure pas dans la colonne 2 mais qui figure parmi les mots les plus fréquents utilisés en cours de DNL ou en LV (colonne 1 ou 3), cela ne signifie pas nécessairement qu'il n'est pas repris par les élèves, mais simplement qu'il n'est pas repris **souvent**.

Ceci suggère que l'*input* cumulatif généré par une utilisation multiple des mêmes substantifs par les deux professeures a un impact très fort sur l'acquisition du vocabulaire par les élèves.

8.1.4.3.1. Parcours des substantifs fréquents : *government* et *medical*.

Dans quelle mesure les mots communément employés par les professeures dans leurs cours (marqués en jaune dans la figure 66) sont-ils répétés dans les productions des élèves (marqués en violet dans la figure 66) ? Dans quelle situation ou contexte le mot est-il utilisé par les élèves ? Ce contexte (de l'*output*) est-il différent du celui utilisé à l'origine par la professeure (l'*input*) ? Pour des fins de cette analyse nous avons comparé le vocabulaire le plus utilisé par les professeures de LV et de DNL séparément (surtout quand les deux travaillent ensemble sur le même sujet). Nous avons par la suite observé si les élèves utilisent plus souvent dans leurs productions le lexique donné par l'une ou l'autre professeure. L'analyse est effectuée en traçant l'origine du mot ainsi qu'en observant les tâches pédagogiques dans les cours où les deux enseignantes abordent le même thème. Cela permet de voir si le contexte d'utilisation du mot change de l'*input* à l'*output*, ce qui contribuera à notre réflexion sur les conditions spécifiques de l'apprentissage et sur la complexité du dispositif EMILE.

Analyse d'un cas particulier : *government*.

Le mot fréquent *government* figure dans l'*output* des élèves est communément employé par les deux professeures. Nous verrons comment le parcours du mot permet de faire les observations concernant la prononciation et les collocations du mot dans l'*input* et l'*output*.

Le substantif est employé 64 fois dans les productions des élèves (fig. 67).

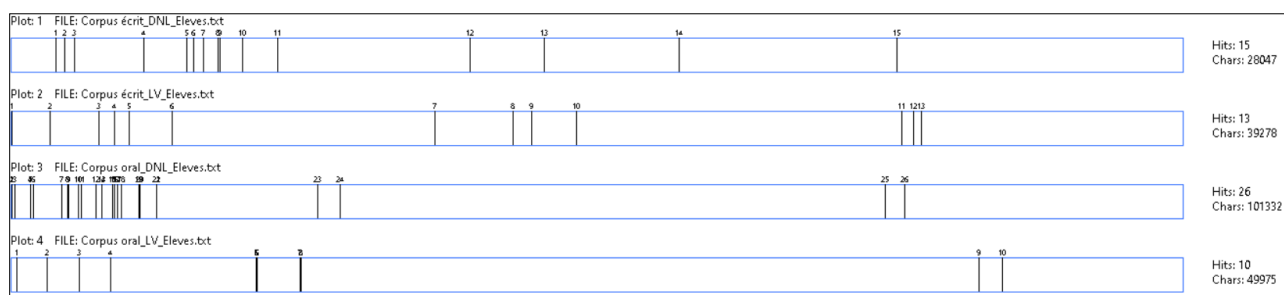


Figure 67: Distribution du mot fréquent *government* dans les sous-corpus des élèves (2021).

D'après la figure 67 ce substantif est le plus souvent utilisé par des élèves à l'oral en cours d'histoire-géographie (26 occurrences), suivi dans l'ordre décroissant de fréquence par le sous-corpus écrit, également en cours de DNL (15 emplois), puis le cours de langue à l'écrit (13 occurrences) et à l'oral (10 occurrences). Ainsi, le cours de DNL est responsable de 41 occurrences du **government** dans les productions des élèves contre 23 en cours de langue. Il s'agit toutefois de données absolues. Si nous relativisons le nombre de mots dans chaque sous-corpus par 10.000 mots, nous obtenons la répartition suivante du mot **government** dans les productions des élèves :

	Sous-corpus oral	Sous-corpus écrit	Sous-corpus oral	Sous-corpus écrit
LV	10 (8.348) *	13 (6.095)	6 (5.000)	10,7 (5.000)
DNL	26 (16.853)	15 (4.195)	7,7 (5.000)	17,9 (5.000)

* Entre parenthèses figure le nombre de mots dans le sous-corpus concerné.

Tableau 29: Répartition du mot **government** dans les productions des élèves (2021). ²¹⁶

Même si les élèves ont recours au mot **government** communément utilisé dans les deux disciplines, sa fréquence totale en DNL reste supérieure après relativisation : 25,6 occurrences dans les productions en DNL versus 16,7 en LV pour 10.000 mots (soit 21 % d'écart entre deux disciplines)²¹⁷. Par ailleurs, l'utilisation de ce mot est presque deux fois plus fréquente à l'écrit que à l'oral quelle que soit la discipline.

Ainsi les observations montrent que le substantif **government** est repris par des élèves dans les deux disciplines mais *l'output* se fait dans un degré variable selon la discipline et le type de production dans les sous-corpus : écrit ou oral.

Qu'est-ce qui conditionne la répartition du mot **government** dans telle ou telle discipline dans *l'output* des élèves ? Qu'est-ce qui définit un type de production : écrite ou orale ? Tout d'abord, il convient de garder à l'esprit que la production est une étape du parcours d'apprentissage régie par la/les professeur(e)s ; la production est une réponse à une tâche pédagogique avec des critères précis.

Quelles sont ces tâches pédagogiques et dans quel contexte d'utilisation ? Regardons le parcours du mot **government** dans son contexte d'utilisation, là où le substantif rentre dans une séquence

²¹⁶ Données absolues et relativisées.

²¹⁷ Calcul : $8,9 \div (25,6 + 16,7) \times 100$

assurée par les deux professeures afin de tracer le parcours de *l'input* à *l'output*, en observant les tâches pédagogiques.²¹⁸

Séquences enseignées par les deux professeures ensemble : the Beveridge report + Fighting the 5 Giants. Septembre 2018 (Thème 1).

Etape 1. Suite au visionnage du document *Poverty in 1930s Britain*²¹⁹ (*l'input* oral), les élèves sont répartis en groupes, chacun se voit attribuer une photo (arrêt sur l'image tirée de la vidéo projetée, voir fiche hybride²²⁰) avec pour consigne : *find the disease/social problem, describe the picture. What solution do you suggest? You'll present it to the Prime Minister.*

Afin d'aider les élèves la professeure fournit des commentaires à l'oral (dont la lecture du texte : *BritainSlumdogs*²²¹) et effectue *l'input* écrit (supports : *How to Tackle Five Giants*²²² et *Beveridge Report Five Giants*²²³, ce dernier étant aussi *l'input* oral car il est lu par les élèves à haute voix). Ces supports constituent un contexte d'origine dont nous trouvons les éléments dans les productions des élèves (une prise de notes dont le contenu sera utilisé pour présenter une image à l'oral) :

P DNL : From 1946, every adult in Britain who was unemployed *was given money* by the *government* so they could afford to live. The 1946 Family Allowance Act *gave money to parents* to help *bring up* their children (How to Tackle Five Giants).

EI DNL : the *government give(s) money to the family to educate* children

P DNL : This would include a proper *national* health service, family allowance and a *full employment* policy (Beveridge Report Five Giants).

EI DNL (prise de notes) : the *government* who create(s) more jobs

²¹⁸ Tous les supports écrits et les enregistrements des supports oraux dont les données sont utilisées pour l'illustration dans cette section sont consultables dans le dossier « Supports utilisés en cours » dans le volume 3.

²¹⁹ Support 10TOPIC1_Unit2_Séquence2_Doc1UKPoverty1930_DNL_06sep2018_video (voir le dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du volume 3).

²²⁰ Support 11TOPIC1_Unit1_Séquence2_Doc2FiveGiants_DNL_DocProfEleve_hybride_06sep2018_txtimg

²²¹ Support 12TOPIC1_Unit2_Séquence2_Doc3BritainSlumdogs_DNL_DocProf_06sep2018_txt

²²²Support 16TOPIC1_Unit1_Séquence2_Doc7BevRepHowImplem_DNL_hybride_DocProfEleve_13sep2018_txtimg

²²³ Support 13TOPIC1_Unit1_Séquence2_Doc4BevReportFiveGiants_DNL_DocProf_06sep2018_txt

Les résultats de ses multiples *inputs* se concrétisent par un remplissage de la fiche hybride (*l'output*) « *An overview of the poor's living conditions in the UK before 1945* » (voir support 11) qui reprend l'ensemble de ces mêmes photos abordées plus tôt en classe. Curieusement, cette production ne contient pas le mot **government**.

Etape 2. Ensuite la professeure de DNL introduit un support écrit (ensemble des affiches/images dont *The impact of the Second World war in the UK*, Fig.68)²²⁴ conçu par la professeure de LV et utilisé par les deux professeures communément (voir l'interdépendance pédagogique Fig.135 du chapitre 9). Le travail est organisé toujours en groupes. La tâche pédagogique consiste à décrire les images et à les présenter ensuite à l'oral en classe.

EI DNL : *Orphans or street children fed/ taken care of by association or government, police look after them*²²⁵.



*Figure 68: The impact of the Second World war in the UK.*²²⁶

Le contexte original serait *l'input* à l'oral (lecture du texte) de *BritainSlumdogs* et de la vidéo introduite par la professeure auparavant :

P DNL : *The problem of a diminishing population, Beveridge argued, made it imperative to give first place in social expenditure to the care of childhood and to the safeguarding of maternity.*

²²⁴ Support 14TOPIC1_Unit1_Sequence2_Doc5Impact WarUK1-7_DNL_DocProf_06sep2018_imgtxt

²²⁵ Production 23TOPIC1_Unit1_Séquence2_BevRepNewSpirit_DNL_sep2018_notesEI (dossier « Notes et productions des élèves du Volume 3).

²²⁶ La source et l'auteur de l'image ne sont pas connues

Bien que le substantif **government** n'y soit pas employé directement, son utilisation est sous-entendue, d'où la reprise de ce mot par l'élève dans un contexte similaire.

Etape 3. La professeure de DNL ensuite distribue le support écrit *What were the origins of the Welfare State in the UK ?*²²⁷ Ce support est également conçu par la professeure de LV et utilisé par les deux professeures (voir l'analyse de l'interdépendance pédagogique 2 dans le chapitre 9). Le mot **government** est largement présent dans sa seconde partie du même support, intitulée *the Birth of the Welfare State* :

P. DNL/LV : Throughout World War II, the country was run by a **government** formed from a coalition of Labour, Conservative and Liberal politicians. During the war, the **government** became much more involved in people's lives. As part of the war effort, the **government** organised the rationing of foodstuffs, clothing and fuel and gave extra milk and meals to expectant mothers and children. Far from being resented, most people welcomed this **government** intervention and wanted it to go further. The **government** was seen to be taking an active interest in providing for the welfare of the people (voir support 21).

Au début, les élèves prennent connaissance de ce support, la professeure explique la méthodologie de son analyse en vue de la tâche intermédiaire (Compare and contrast the documents).

Etape 4. Le travail de préparation se poursuit en cours de LV. Les élèves regardent la vidéo (*l'input oral*) *Spirit'45*²²⁸ et répondent à la première partie des questions de la fiche hybride *Birth of the Welfare State questions*²²⁹. Consigne : « Watch the news and answer the questions. How is the victory described ? »

EI. LV : Big changment. The **government is invested**. Because it's new.

Le contexte d'origine possible du support *the Birth of the Welfare State* (cité avant) :

Prof. LV. During the war, the **government became much more involved** in people's lives.

The **government** was seen to be **taking an active interest** in providing for the welfare of the people.

²²⁷ Support 21TOPIC1_Unit1_Sequence2_Doc9OriginesWelState_LVDNL_13-18sep2018_txtimg

²²⁸ Il s'agit de la bande-annonce du film de Ken Loach « Spirit'45 », ce support n'est pas en notre disposition.

²²⁹ Support 22TOPIC1_Unit1_Séquence2_Doc10WelfareQuestionsBirth_LV_hybride_DocProf_sep2018_txtimg

La consigne suivante dans la même fiche hybride (support 22) est donnée : « Now focus on the document entitled : *What were the origins of the welfare state?* » Les élèves doivent trouver dans ce document les preuves pour confirmer l'affirmation : *A society eager for change.*

El. LV : The **government** back to the dynamite which is Churchill PM and Atlee who blows the dynamite.

Contexte d'origine : l'image *The Five Giants on the road to Reconstruction* (Fig. 69) faisant partie du support 21: *What were the origins of the welfare state ?*



Figure 69: *The Five Giants on the road to Reconstruction* (1943)²³⁰.

Et enfin, une question est posée dans la même fiche hybride : *Beveridge said the welfare state was an act of British revolution. Why ?*

El. LV. Idea to killed those five giants to let place to a better life, with more security and help from the **gvt** → welfare state.

Contexte d'origine : difficile d'établir une source exacte, mais plusieurs *inputs* (écrits et oraux) effectués durant cette séquence par les deux professeurs indiquent que le gouvernement accorde de multiples soutiens à la population grâce au système d'aide sociale (y compris la sécurité sociale) : « état providence » mis en place à partir de 1945.

²³⁰ Source : Daily Mail, 1943.

Enfin, l'élève fait un résumé en forme de notes à la fin du cours :

EI LV : people want better job → political change → economic change → coalition of government → post-war consensus

Contexte d'origine probable : le support *the Birth of the Welfare state* (cité avant) :

P DNL/LV : Throughout World War II, the country was run by a **government** formed from a coalition of Labour, Conservative and Liberal politicians.

A la fin de cette séquence les élèves effectuent une tâche finale : EOI (dialogue) mais le mot **government** ne figure pas dans les brouillons de préparation à notre disposition. En revanche, les élèves emploient le mot **state** (un mot aussi très fréquent) pour parler du rôle de l'état dans l'amélioration de la qualité de vie en Grande Bretagne après la seconde guerre mondiale.

Le parcours du mot *government* dans les *outputs* des élèves montre que les apprenants ne reprennent pas ce mot systématiquement dans le même contexte que celui des professeurs, ils ont une tendance à créer de nouveaux blocks, parfois remplacent le mot par d'autres termes. Les questions se posent, par conséquent, par rapport à d'autres défis possibles dans l'appropriation de *government* : les collocations du mot (NN), mais aussi la prononciation du mot dans *l'input* des professeurs et dans les productions des élèves.

Collocations avec **government** (NN). En anglais il est souvent employé dans des compositions nominales NN (*government policy*, etc.). Y a-t-il des modèles de cet usage dans *l'input*, et le modèle est-il repris par les élèves ? Nous avons observé des collocations suivantes dans les *inputs* :

- *government intervention*: 4 emplois au total (dont 3 viennent du même support écrit « *Origines of the Welfare state* » utilisé par deux professeurs -> interdépendance des tâches pédagogiques 2 chapitre 9);
- *government polic** (policy/policies) : 3 emplois ; 1 occurrence pour *government policy* (prof DNL oral, support « *Britain Slumdogs*«), et 2 occurrences pour *government policies* (prof DNL écrit, support « *Globalisation and TNCs* »²³¹), les deux dernières viennent du même support (utilisé 2 fois, dont 1 lors de la révision en fin d'année);

²³¹ Support 144TOPIC2_Sequence3Effects_Doc1ProsConsGlobalization1_DNL_docProf_14fev_txt

- *inter-government organisation* : 2 fois (prof DNL écrit, support « Alterglobalization »²³², séquence *Globalisation and protest*), toutes les deux viennent du même support (utilisé 2 fois, dont 1 lors de la révision en fin d'année);
- *government ministers*, 1 fois (prof DNL écrit, support "*Post-war consensus handout 2*").

Dans les *outputs* des élèves, une seule collocation autour de *government* (NN) a été trouvée : *government policies* (dans l'énoncé : "*there are many factors attracting TNCs to a country, <err> cheap raw materials, cheap labour supply, good transport, access to markets where the goods are sold, friendly **government policies***".), l'*output* oral fait en cours de DNL dans l'exercice du groupe suite à l'étude du support « Globalisation and TNCs ».

Prononciation du mot **government**.

La voyelle centrale /ʌ/ de 'gov...' peut poser problème pour les francophones et le 'n' se prononce souvent en français mais pas en anglais ; comment ces deux phénomènes apparaissent-ils dans les productions des professeurs et des élèves ?

Le mot *government* est utilisé 43 fois au total dans le corpus oral : 12 fois par les élèves, 18 fois par les professeurs (11 et 7 occurrences pour LV et DNL respectivement) et 13 fois dans les supports audio/vidéo par des locuteurs natifs.

L'input (les professeurs + les locuteurs natifs) s'effectue 31 fois sans compter *l'input* de 2nd degré effectué par les élèves. *L'input* est-il systématique, à savoir, la prononciation fait-elle preuve de régularité, étant donné que les supports oraux utilisés sont d'origine tant britannique qu'américaine ?

En effet, il existe des variants britannique et américain de la prononciation de *government*²³³, tous deux pertinents pour notre étude. Ces variants à leur tour comprennent des sous-variants.

²³² Support 149TOPIC2_Sequence4Protests_Doc2AlterglobalizationCorrection_DNL_docProf_14fev_txt

²³³ <https://www.wordreference.com/enfr/government> consulté le 04/11/2021

UK: * /'gʌvə'nmənt/, /'gʌvə'mənt/
US: /'gʌvənmənt, -əmənt/
US: (gʌv'ərn mənt, -ər mənt)

* Variant britannique et probablement d'autres types de prononciation.²³⁴

Figure 70: Différences dans la prononciation de government selon les variants²³⁵.

Les observations du corpus montrent que les élèves recourent à une palette assez large de prononciations : un variant britannique [gʌvə'mənt], un mélange entre les deux variants [gʌvərn'mənt] ou [govərn'mənt] ou encore les variants américains [gʌvərn'mənt] ou [gʌvən'mənt]. En effet, les signaux des *inputs* se révèlent variés et irréguliers. La professeure de DNL prononce le mot [govən'mənt], la professeure de LV le fait à l'anglaise [gʌvə'mənt], tandis que dans les enregistrements de locuteurs natifs nous trouvons tantôt l'accent britannique [gʌvə'mənt] ou proche de celui-ci (ex. dans le film « The Iron Lady » où Margaret Thatcher est interprétée par une comédienne américaine dont l'accent est adapté à son rôle), tantôt américain ['gʌvəmənt] (cf. *Cuban crisis*).

La prononciation de 'n' : aucune déviance dans la prononciation (à la française) n'a été constatée (ni par les professeures ni par les élèves), sauf parfois une tendance des élèves à accentuer la dernière syllabe.

Une petite discussion est proposée concernant les enjeux de la prononciation en cours EMILE (voir la section 8.3.7.1. p.318).

Parcours du mot noyau *medical*.

Regardons le parcours d'un autre mot fréquent du sous-corpus des élèves, *medical*, dans le but de comprendre si le contexte d'utilisation du mot change dans les productions des élèves. De même, ces analyses contribuent à explorer la créativité et la systémativité langagière des apprenants.

Tout d'abord relevons le contexte d'origine de ce mot dans le corpus des professeures.

²³⁴ <https://www.wordreference.com/enfr/government> consulté le 04/11/2021

²³⁵ <https://www.wordreference.com/enfr/government> consulté le 04/11/2021

1) Le mot est pour la première fois introduit en cours de DNL le 6 septembre 2018 au sein de la séquence *the Welfare State/Five Giants/Beveridge report* dont le but est d'étudier l'impact de la Seconde guerre mondiale sur les conditions de vie en Grande Bretagne. Il s'agit de deux supports proposés par la professeure le jour même :

- a) le support écrit « Five Giants »²³⁶. Contexte: *could not afford medical treatment ;*
- b) les images/posters War Impact on the UK²³⁷. Contexte : *proper medical attention.*

Le second support est réemployé encore 4 fois (accompagnés de différentes images) durant le mois de septembre par les deux professeures (LV et DNL) dans le même contexte : *proper medical attention.*

Comparons maintenant le contexte original du mot présenté en cours de DNL avec le contexte repris par les élèves.

P. Many people *suffered from* poor health because they could not afford medical treatment.
E. *suffered *of* poor health don't have access to medical treatment

Nous remarquons que le mot *medical* est employé dans le même contexte (même collocation). En revanche, une autre expression dans le même énoncé *suffered from* (liée au domaine des maladies, du traitement médical) est repris avec une faute : *suffer *of*. Quant à la structure *proper medical attention* elle n'a jamais été reprise par les apprenants.

2) La seconde phase d'introduction du mot *medical* a lieu au cours de LV le 04 octobre²³⁸ lors de visionnage de la vidéo « Development of the British Welfare State »²³⁹ (révision séquences 2,3,4)²⁴⁰. Les élèves effectuent une prise de notes dans le support hybride²⁴¹, activité suivie par une mise en commun par la professeure au tableau ; des notions clés sont proposées :

equal access
free medical care
NHS ≠ Social Security
more comprehensive system

²³⁶ Support 13TOPIC1_Unit1_Séquence2_Doc4BevReportFiveGiants_DNL_DocProf_06sep2018_txt

²³⁷ Support 14TOPIC1_Unit1_Sequence2_Doc5Impact WarUK1-7_DNL_DocProf_06sep2018_imgtxt

²³⁸ Voir le déroulement du cours dans le dossier « Déroulement des cours du 04 octobre 2018 » du Volume 3

²³⁹ Support 41 TOPIC1_Unit1_Séquence3_Doc5PostWWII_DevelBritWelf State_LV_video_04oct

²⁴⁰ Voir l'annexe46_Ch9_Exemples de déroulé des séquences dans Volume 2, fiche développée par nos soins à partir des observations des cours

²⁴¹ Support 40TOPIC1_Unit1_Séquence2-3-4Doc4Revision_DocBritishCitizen_LVDNL_hybride_ProfEleve_sep-oct2018_txtimg

collaboration of the state with the individual
a condition – individual must contribute to the effort by working

- P. Contexte originel : *free **medical** care **equal** access*
 E. (brouillon 1) free ***medical** access
 E. (brouillon 2) free ***medical** access
 E. the free **access** to ***medical** (34) a system of more ***equal** in *front of **medicine**

Les élèves, en effet, reprennent le mot noyau couplé avec d'autres notions et constituent de nouvelles collocations, de nouveaux blocs autour du même thème. Nous pouvons tracer l'ensemble des emplois de ce mot dans les contextes associés dans le corpus écrit des élèves.

0	ty without slums everybody can have access/equal access to free medical care ? NHS (signe :not egal) social security ? more comprehensiv
0	if more equal in front of medicine with the NHS, the free access to medical . ? All those inequalities are the faults of our action. </s><s> That
0	people suffered of poor health because they don't have access to medical treatment idleness : unemployment was very high before the war :
0	d qualification continu what we started with industrie + NHS – free medical access -inequalities our fault. </s><s> Important to make stable ai
0	- unemployed – 56 £ (unlimited) - free school, social security, free medical care After WW2, increasing of the government spending. </s><s>
0	onalize. </s><s> And more equalities with the HNS process ? free medical access. - I really thing it the best idea they got in their programm,

Figure 71: Concordances du mot *medical* dans le sous-corpus écrit des élèves (2021).

Le tableau 30 permet d'observer le parcours de quelques expressions dans les trois brouillons pour voir les modifications du contexte de leurs utilisations. En effet, les élèves se servent des cours EMILE en tant que « plateforme pour agir » (expression de Marsh, 2012). Cette façon de se servir de la langue est souvent caractérisée par la formation de blocs (Biber, 2006), souvent nouveaux, de collocations de mots autour d'un noyau (concept central) étudié. Ils prennent la forme d'unités préfabriquées, constituées d'un ensemble de mots, mais apparaissent dans des situations ou des contextes qui peuvent être semblables ou différents du contexte d'origine.

L'interdépendance des tâches pédagogiques et des supports pédagogiques dans deux matières contribuent à la multiplication du nombre d'*inputs* pour les élèves (ex. le support écrit lu à haute voix constitue à la fois *l'input* écrit et *l'input* oral). Le type d'*output* (oral ou écrit) est régi par la nature de la tâche pédagogique à effectuer (répondre aux questions à l'écrit, présenter une image à l'oral à partir des notes, préparer un dialogue, etc.). Les analyses permettent d'observer la systématisme et la créativité langagière des élèves EMILE. La systématisme consiste en le réemploi d'un noyau lexical (concept) central lié au thème, tandis que la créativité des apprenants transparait dans la création de nouvelles associations ou collocations dans de nouveaux contextes d'emploi.

N	Contexte d'origine	Production 1	Production 2	Production 3
1	free medical care, equal access	free * medical access	<ul style="list-style-type: none"> • free *medical access 	<ul style="list-style-type: none"> • *the free access to *medical • a system of more *equal in *front of medicine
2	planning the reconstruction of the towns and cities ; houses built as examples of post-war construction.	<ul style="list-style-type: none"> • need to think to *rebuilt the country for *futur generations 	<ul style="list-style-type: none"> • work for the *rebuilt of the country *of the *futur generatio 	<ul style="list-style-type: none"> • need to *rebuilt the country for the *futur generations
3	major economic and social crisis	<ul style="list-style-type: none"> • led to * huge crisis 	<ul style="list-style-type: none"> • it led us to the crises • it will *led us to the victory • it will *led to *more equality • it will *led us to full employment 	<ul style="list-style-type: none"> • it *let us in huge crises • we worked to bring back this victory • it will *led us to full employment
4	part of Labour party : let's face the future	<ul style="list-style-type: none"> • time to «let's face» the futur – labor motto. 	<ul style="list-style-type: none"> • let's face the futur 	<ul style="list-style-type: none"> • time to change and to let's face *to the futur as the labour motto *say

Tableau 30: Contexte d'utilisation de quatre expressions dans les brouillons d'un élève (2021).

8.1.5. Séquences des mots/N-grams.

Un N-gr est une série d'unités (bigram = 2 unités, trigram = 3 unités, N-gram = n unités). La création d'une liste des N-grams les plus fréquents du corpus permet d'identifier un phénomène linguistique qui aurait pu sinon rester invisible. Dans les recherches plus spécialisées les N-grams peuvent aider à observer les marqueurs discursifs ou les phraséologismes (expressions fixes propres au contexte étudié)²⁴² dont quelques exemples sont :

²⁴² La recherche de N-grams est une fonction intégrée dans la plupart des concordanciers comme *AntConc* ou *SketchEngine*. Cependant, d'un logiciel à l'autre il existe des différences sensibles quant au calcul du nombre d'occurrences des N-grams. Ceci peut être expliqué par la façon dont chaque logiciel prend en compte les expressions/combinaisons des mots du corpus. Selon que les combinaisons des mots sont considérés en tant qu'une variation de la même expression ou comme une expression à part (donc un nouveau N-gram) leur nombre peut varier considérablement. Ainsi, le traitement du même corpus est susceptible de procurer des résultats divergents en fonction du logiciel utilisé. Nous présentons dans notre travail les résultats provenant de *SketchEngine* (les premiers 45 3-grams du corpus sont consultable dans le volume 3, fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas », Fig.5). Les N-grams sont toujours sensibles à la casse. Pour lancer une recherche indifférente de la casse en utilisant CQL, nous mettons (?!) au début. Sinon, dans l'option « avancée » du dashboard nous pouvons tout simplement cocher la case concernée (ignorer). De plus, nous avons coché la fonction « nest » qui « enchasse » des N-grams plus courts qui sont des sous-grams d'expressions plus longues dans les N-grams plus longs. Par exemple, *did not* et *he did* sont inclus dans *he did not*.

- les marqueurs discursifs (Dostie et Lefeuvre 2017) : *you see, right, okay* ;
- les expressions à fonction métalinguistique (Steuckardt, 2018) : *how to say, I mean* ;
- les marqueurs interactionnels d'accord/désaccord et les signaux d'écoute (Galatanu, 2021) : *yes, alright, good ; you're right* ;
- les formules liées à un discours oralisé propres au milieu scolaire : *we have studied ; you're going to ; the first/second/last document*
- les phraséologismes /items lexicaux spécialisés propres au discours relevant du domaine d'histoire-géographie : *Iron curtain, see+N ou GN (saw the arrival of devices, saw the rise of counterculture)*.

Les expressions émergées (trigrams) du corpus se caractérisent par l'utilisation du vocabulaire propre aux thèmes étudiés, voire les éléments du contexte politique et économique. Il devient possible de restituer le contexte global grâce aux expressions fournies. Par exemple, parmi les expressions les plus fréquentes²⁴³ nous distinguons les noms propres comme *the United States* et *the Soviet Union* – les deux camps idéologiques qui s'opposent pendant la guerre froide, *the Cold war*, avec comme apogée du conflit la construction du mur de Berlin (*Berlin wall*). Nous observons par ailleurs les acteurs principaux – les pays et les entités politiques comme *the United Kingdom, the European Union, the United Nations*. Les éléments inhérents à l'époque de l'après-guerre (*nineteen forty-five*) émergent également, comme l'instauration de l'état providence (*the Welfare State*) ou la création du système public de santé en Grande Bretagne (*the National Health Service*), ou encore *the Suez crisis*.

Les expressions avec des noms communs dessinent les thèmes abordés mais aussi fournissent les éléments liés au contexte spatio-temporel de l'époque traitée : *at the time, around the world, in the world, the end of, the part of, all over the*, les éléments de dates : *in the nineteen, in two thousand, in nineteen forty-five*.

Nous observons aussi les éléments discursifs de la présentation des événements et/ou du contexte historique : *this is the, there is a, there was a, it was a*. Nous imaginons facilement à partir de ces éléments la situation possible d'énonciation : un commentaire dans une émission documentaire télévisée ou l'annonce à la radio de l'époque ou le professeur qui aborde un nouveau thème en cours, par exemple. Ces expressions-amorces de l'entrée dans le sujet correspondent aux 3-grams

²⁴³ consultables dans la Fig. 5 dans « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas », le volume 3

évoquant une perspective de la présentation, un témoignage : *we can see* ou *point of view*. De même, au travers des relations grammaticaux-syntaxiques contenues dans les 3-grams nous relevons la présence de trois expressions à la forme négative : *I do n't*, *you do n't* et *they do n't*, qui peuvent être les éléments de description ou d'attestation des faits témoignés (il est à noter que le logiciel *AntConc* segmente *don't* en deux mots *do n't*), nous trouvons même un élément du lien causal : *because of the*.

Les unités interrogatives discursives transparaissent également dans les résultats, reflet probable de l'interaction des professeures avec des élèves : *what is the*, *what was the*, *what are the*, *what do you*, *do you remember*. Un élément répétitif des cours, ce type de questions peut se poser dans plusieurs situations : premièrement, il est facile d'imaginer la professeure interroger les élèves sur la compréhension du sujet abordé (ex. *What is the impact of globalization on poor countries ?*) ; deuxièmement, ces mêmes questions sont possibles au démarrage d'un nouveau sujet, lors de l'étape de l'anticipation (ex. *What do you know about Suez crisis? What is the Welfare state, according to you ?*) ; troisièmement, ces questionnements peuvent faire appel à la réflexion des élèves lors de l'étape de la conclusion à la fin du cours (ex. *What do you think about Margaret Thatcher's politics towards miners ? What is the best solution to fight inequalities ?*). Et enfin, les questions de ce type sont caractéristiques de l'interaction entre les élèves, par exemple, lors des débats autour du thème : *Margaret Thatcher and the Welfare State*.

La seconde recherche fait émerger les 6-grams les plus fréquents du corpus EMILE (6.612 expressions²⁴⁴ dont les 35 premières sont présentées dans la figure 72). Tous ces 6-grams portent sur le sujet de Margaret Thatcher et proviennent du corpus écrit, principalement de la professeure de l'histoire-géographie. Les documents imprimés contiennent partiellement le même contenu et font partie d'une activité *Jigsaw* avec comme modalité la différenciation des structures et des supports. Les textes ayant le même début mais une fin différente sont distribués aux groupes d'élèves dont la tâche est de prendre connaissance du contenu et de restituer ce qui est différent à d'autres groupes d'élèves du groupe-classe.

Ainsi, les N-grams révèlent non seulement des informations importantes des cours EMILE au travers du vocabulaire thématique propre aux cours d'histoire-géographie, mais aussi laissent

²⁴⁴ Il faut prendre en compte le fait que le nombre de N-grams est influencé par la présence de doublons, le même document apparaissant plusieurs fois dans le corpus. Par exemple, les 6-grams fréquents de la figure 72 proviennent du document sur Margaret Thatcher dont une partie se répète, donc apparaît 5 fois dans le corpus.

apparaître quelques modalités typiques de l’enseignement : les interactions avec le mot interrogatif *What* et le travail en groupes, l’utilisation des supports oraux et écrits ayant les éléments discursifs dans leur contenu (présentations, témoignages, commentaires historiques).

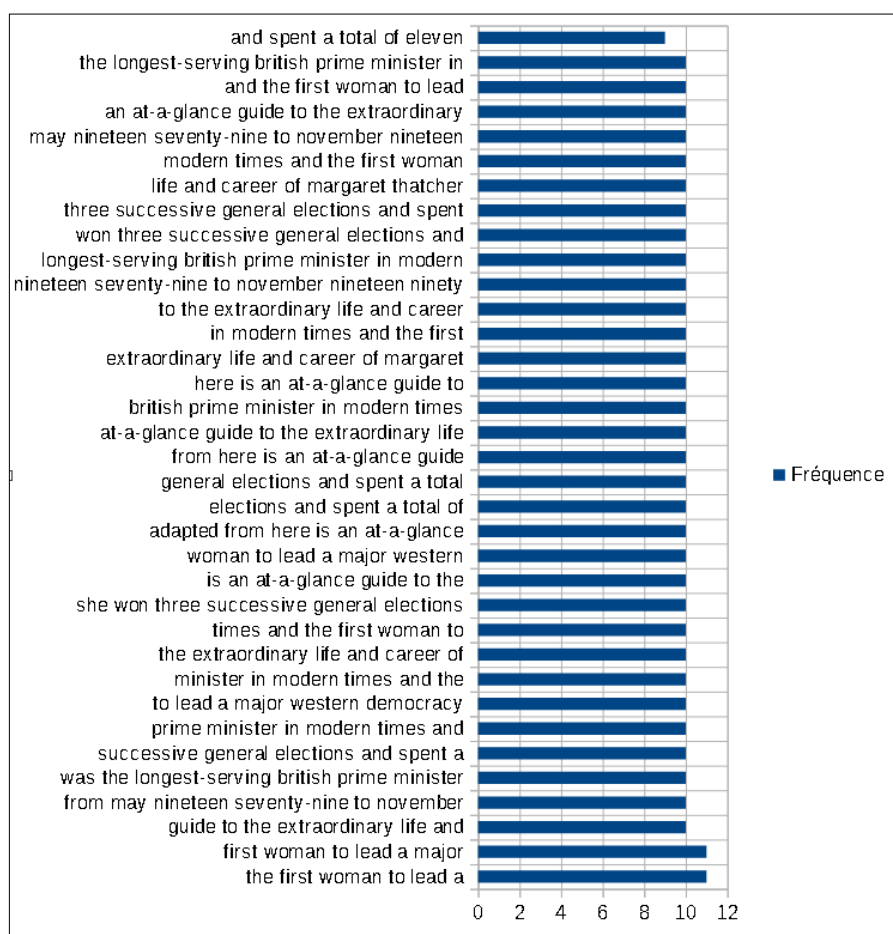


Figure 72: Premiers trente-cinq 6-grams dans le corpus EMILE (2021).

8.1.5.1. Cas particulier. N-grams avec war.

Dans une section 8.1.3.1. nous nous sommes servis du dispositif CQL de *SketchEngine* afin de relever le nombre de concordances de *the + war*. Mais l’utilisation de CQL ne se borne pas à la seule recherche des occurrences. Cette fonction se trouve indispensable dans la recherche des expressions phraséologiques dans le corpus d’étude. Nous avons continué l’exploration du corpus intégral en recherchant toutes les expressions contenant le mot le plus fréquent du corpus des cours EMILE, *war*.

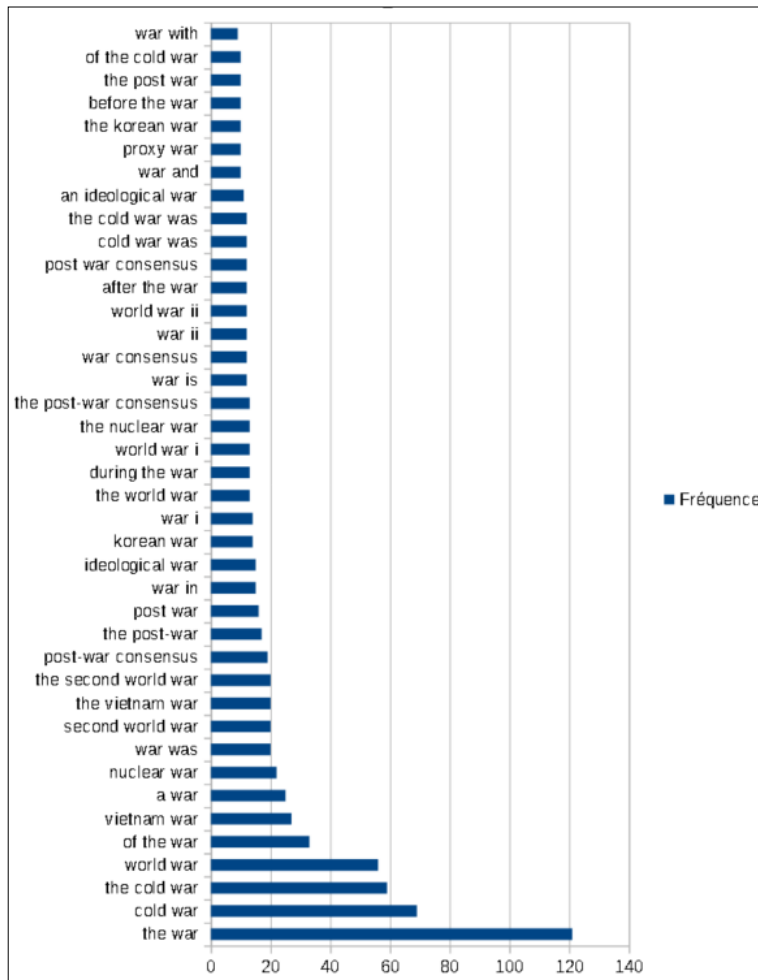


Figure 73: Les quarante N-grams les plus fréquents avec war dans le corpus EMILE (2021).

Au total nous avons obtenu 677 2-4-grams (*cluster types*) ayant le mot **war**, le nombre total de 2-4 grams étant de 2.904. Ensuite nous avons effectué un nettoyage en éliminant les cas de bruit (N-grams avec des signes de ponctuation) avec comme résultat environ 400 N-grams dont les 40 premiers sont présentées dans la figure 73.

Nous avons aussi effectué une recherche des 4-6-grams contenant le mot **war** (en utilisant la fonction RegEx (expression régulière) dans *AntConc*. Nous obtenons 740 types de N-grams pour un total de 909 occurrences. Il n'est pas possible de présenter ici toutes les expressions régulières trouvées mais il est intéressant d'en mentionner quelques-unes dont la fréquence n'est pas très élevée (de 1 à 5 occurrences seulement) mais qui apparaissent comme des unités finies et structurées, allant jusqu'à des phrases entières (ici, collocations à droite) :

- *world war iii never happens*
- *world war ii in nineteen-forty*
- *war is over in Europe*
- *the war began in december*
- *post-war consensus was in danger*
- *cold war was an ideological war*
- *the war changes people's mentality*
- *the war has deeply impacted society*
- *the war till the end*

Nous pouvons constater que le mot *war* forme les collocations avec d'autres mots tant à droite (une sélection ci-dessus) que à gauche (voir Fig.73). Dans les collocations à gauche *war* s'utilise avec des substantifs ayant une fonction adjectivale ou avec les adjectifs, mais aussi avec des prépositions *of+the*, *before+the*, *during+the* et avec l'article *a*. Le déterminant *the* précède directement *war* dans sept N-grams. Dans les collocations à droite nous relevons tout d'abord des verbes employés à différents temps grammaticaux : le présent simple (y compris pour exprimer l'avenir), le prétérit simple, le présent perfect. Dans d'autres cas, *war* est suivi par des chiffres (i et ii), des groupes nominaux à fonction adverbiale (*till the end*), une proposition *in*, *with* et le connecteur *and*. Ainsi nous constatons différents positionnements de *war* au sein des énoncés : au début, au milieu et à la fin du syntagme (la conjonction *and* peut faire une liaison entre les propositions au sein d'une phrase composée).

8.1.5.2. N-grams fréquents dans l'*output* des élèves.

Pour les fins de cette analyse un sous-corpus des productions des élèves (seulement l'*output* fait en cours et dans les évaluations, à l'écrit et à l'oral) a été constitué pour chaque discipline. Ensuite les données sont traitées à l'aide d'*AntConc*.

Les relevés de la figure 74²⁴⁵ font apparaître les éléments propres au discours oral. Les mots et les expressions les plus fréquemment utilisés sont représentatifs des cours dans le contexte de l'EMILE, afin de répondre à une tâche pédagogique demandée.

²⁴⁵ Voir aussi le tableau 11 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3
262

- Les éléments liés au contenu des cours : de nombreuses dates (*in nineteen seventy, nineteen forty-five*), les noms des endroits géographiques qui apparaissent en fonction des sujets étudiés en section européenne ; la description et l'analyse d'une image (*we can see*) ; les contraintes méthodologiques à respecter : présenter la nature du document (*document is a ; is a caricature*), structurer le discours (*the first document ; the second document*).
- Par ailleurs, la structure syntaxique du discours peut être tracée grâce aux mots fréquents. Par exemple, le mot *that* (en tant que pronom relatif ou conjonction de subordination) indique l'utilisation d'énoncés complexes par les élèves (*that the Cold [war] ; that globalization is, that globalization can*), ou encore la présence des propositions principales connectées avec les conjonctions de coordination *and* (*and we can*) et de subordination « because », ce dernier introduisant des propositions subordonnées de cause (*because of the, because it's*).

Rank	Freq	Range	N-gram	Rank	Freq	Range	N-gram	Rank	Freq	Range	N-gram
1	28	4	we can see	23	9	2	in the text	45	7	3	in nineteen fifty
2	24	4	of the world	24	9	3	nineteen seventy nine	46	7	3	is a caricature
3	23	3	it s a	25	9	4	t want to	47	7	1	that globalization can
4	18	3	in nineteen seventy	26	9	4	the soviet union	48	7	1	that the cold
5	18	2	the cold war	27	9	2	they don t	49	7	1	the european union
6	16	4	nineteen forty five	28	8	1	an ideological war	50	7	3	the first document
7	15	4	a lot of	29	8	2	can see that	51	7	3	the idea of
8	15	3	around the world	30	8	2	didn x t	52	7	3	the nineteen fifties
9	15	2	in the world	31	8	3	don x t	53	7	1	the two powers
10	15	4	it x s	32	8	2	nineteen sixty one	54	7	2	the world is
11	13	4	end of the	33	8	4	of the country	55	6	2	a time of
12	13	2	the berlin wall	34	8	3	of the war	56	6	2	and we can
13	13	4	the end of	35	8	3	point of view	57	6	1	at that time
14	13	3	the second document	36	8	2	that globalization is	58	6	2	be able to
15	11	4	in nineteen forty	37	8	1	that the berlin	59	6	2	because it s
16	10	4	because of the	38	8	2	the fact that	60	6	1	because there is
17	10	2	in the second	39	8	3	the rest of	61	6	1	cold war was
18	10	4	part of the	40	8	2	the united states	62	6	2	during the war
19	10	1	the berlin crisis	41	8	4	there is a	63	6	1	globalization on diversity
20	10	3	the welfare state	42	7	3	a period of	64	6	1	i don t
21	9	3	all around the	43	7	2	and in the	65	6	2	in the nineteen
22	9	3	in nineteen sixty	44	7	3	document is a	66	6	2	it s the

Figure 74: 3-grams les plus fréquents dans les productions des élèves (2021).

8.1.6. Mots les moins fréquents : hapax.

Nous avons observé les mots les plus fréquents du corpus et exploré les cas particuliers : les substantifs dont *war* et le déterminant *the*. Qu'en est-il des mots les moins fréquents du corpus (hapax) ? Pour répondre à cette question nous avons regardé la liste des mots générée par *AntConc*

dans l'ordre décroissant de la fréquence. Les mots qui nous intéressent se trouvent à la fin de la liste et ne figurent qu'une seule fois dans le corpus.

Parmi les 7.007 types de mots du corpus nous trouvons 2.432 occurrences d'hapax, qui représentent 35 % (soit plus d'en tiers) du corpus (le nombre d'hapax serait plus faible si on comptait non pas les formes de mots mais les lemmes). Quelle est leur nature ? Nous observons les faits suivants dans les 60 premiers résultats affichés par ordre alphabétique :

- la diversité des parties de discours : verbes (*abolished, accepts, abandon, abuse, accomplish, accuse*, etc.), le gérondif (*abstaining*²⁴⁶), le participe présent (*abetting*²⁴⁷, *aiding, activating*), les substantifs (*achievements, acceptance, acre*), les adjectifs (*academic, absolute, abnormal, abhorrent, actual, abiding*²⁴⁸), l'adverbe *accordingly*, la conjonction *albeit* ;
- les noms propres comme *Adam* [Smith] ou *Albania* ;
- les marqueurs de discours non-lexicaux qui portent une prosodie (*ahh, aaa, aha*) et quelques cas de « bruit » : (a) suite à une erreur lors de transcription (*abig* au lieu de *a big*), (b) une erreur dans le support écrit de la professeure de DNL (*additionnaly*), (c) une erreur lors de la reconnaissance optique du document (*Amcnom* au lieu de *Americans*).

La plupart des 60 mots observés proviennent du corpus écrit de la professeure de DNL. Ainsi une question se pose : les occurrences d'hapax sont-elles plus fréquentes dans le corpus d'histoire-géographie que dans celui de la langue ?

Par ailleurs, il serait intéressant de savoir si les mots académiques apparaissent parmi les hapax et si oui dans quelle proportion. Nous avons comparé la liste des mots académiques (AWL) dans *AntConc* et relevé les cas d'hapax affichés par le logiciel. Les données montrent (le tableau 31)

²⁴⁶ Contexte : in *abstaining* from

²⁴⁷ Contexte: By *aiding* and *abetting* murder, the Taliban regime is committing murder. And tonight, the United States of America makes the following demands on the Taliban: Deliver to United States authorities all the leaders of al Qaeda who hide in your land.

²⁴⁸ Contexte : Margaret Thatcher's conviction politics led her more readily to destroy than to create and her *abiding* narrowness of vision prevented her from seeing the likely medium and long term consequences of her policies

que parmi les 327 types de mots académiques présents dans la totalité du corpus EMILE, 83 (soit 25 %) n'y figurent qu'une seule fois (hapax). Si nous regardons séparément les sous-corpus de DNL et de LV, nous obtenons :

	données absolues				données relatives (par 10000 mots)		
	Mots dans le sous-corpus	hapax dans le sous-corpus	mots académiques	hapax parmi mots académiques	hapax dans le corpus	mots académiques	hapax parmi mots académiques
DNL	72687	1717	248	64	236.2	34.1	8.8
LV	46372	1858	229	79	400.7	49.4	17.0

Tableau 31: Nombre d'occurrences d'hapax par discipline (2021).

Le tableau 31 révèle que quel que soit le type de données exploitées dans les sous-corpus DNL et LV (occurrences totales d'hapax, quantité de mots académiques, occurrences d'hapax parmi les mots académiques) le nombre d'occurrences des phénomènes observées en cours de langue est sensiblement plus important qu'en cours de la DNL (l'écart de 70%, 45% et 93% respectivement pour les phénomènes observés)²⁴⁹. En revanche, à l'intérieur de chaque discipline les écarts entre les données sont tout à fait comparables.

Si nous regardons le sous-corpus LV de plus près, nous constatons que les élèves utilisent les mots académiques presque autant de fois que la professeure de la langue (101 mots et 128 respectivement, 229 au total) dont la moitié sont des hapax.

Les données obtenues (en relativisant le nombre de mots dans le corpus) suggèrent d'un côté que le lexique employé est peut-être globalement plus varié en cours de langue qu'en cours de DNL (même si, comme nous avons constaté avant, parmi les 60 premiers hapax la plupart venait du cours de DNL). D'un autre côté, l'emploi de tel ou tel mot peut être conditionné par des tâches pédagogiques à effectuer (tant par leur nature que par la modalité de la réalisation : en classe, en dehors de la classe, etc.), par le niveau de maîtrise du vocabulaire concerné qui résulte du nombre d'*inputs* effectués (plus le mot est employé, plus grande est la probabilité de son appropriation par les élèves).

S'il y a des hapax dans l'*input* fourni, combien de ces mots apparaissent (une fois ou plus) dans la production des élèves ? Sont-ils en mesure de réemployer un mot qu'ils n'ont rencontré qu'une

²⁴⁹ Pour calculer le pourcentage d'écart entre deux valeurs, nous divisons la différence entre les deux nombres par la valeur plus petite et multiplions par 100.

seule fois ? Si oui, lesquels ? A quel intervalle dans le temps ? Il serait intéressant d'effectuer les analyses supplémentaires dans une étude ultérieure.

8.2. Vocabulaire spécifique.

En utilisant comme corpus de référence général COCA (1.7 milliards de mots) nous avons constitué une liste des mots spécifiques propres au corpus d'étude des cours EMILE (logiciel *AntConc*). Les données²⁵⁰ affichent les 92 premiers des 729 mots clés trouvés, classés dans l'ordre décroissant de l'indice de spécificité (*keyness*).

Parmi les mots les plus spécifiques nous trouvons sans surprise les chiffres transcrits en lettres, comme *nineteen, forty, seventy, sixty* faisant partie des dates étudiées qui relèvent du programme de la classe européenne en Terminale (le Royaume-Uni après 1945 et les États-Unis depuis 1918). Nous remarquons également que certains substantifs sont à la fois les unités les plus fréquentes du corpus mais possèdent aussi l'indice de spécificité le plus élevé. C'est le cas, par exemple, de *war, world, globalisation, countries, state*. En peu moins « spécialisés », mais également très fréquemment employés sont : *Britain, trade, UK, crisis, USA*. Ce sont les mots qui constituent sans doute « le noyau » des cours EMILE, sans surprise liés aux thématiques étudiés.

8.2.1. Distribution des mots-clés dans les corpus oral et écrit.

Quelle est la répartition des mots clés dans les sous-corpus écrit et oral ? Quelle est la distribution de ces mots à l'intérieur des sous-corpus ? La distribution est-elle homogène ?

Nous avons effectué une analyse de certains mots clés à l'aide du concordancier *AntConc*. Après avoir observé les occurrences de *crisis, war, UK, British, globalisation, country, war, et USA*, nous n'avons retenu dans la discussion que les mots qui suscitent un intérêt particulier.

8.2.1.1. Mot-clé *globalisation*.



Figure 75: Répartition du mot clé *globalisation* dans le corpus écrit et oral (2021).

²⁵⁰ Voir le tableau 20 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3

La répartition de *globali(s/z)ation*²⁵¹ dans les deux corpus semble homogène à première vue, le nombre d'occurrences étant tout à fait comparable (187 dans le corpus écrit et 192 dans le corpus oral). Il faut cependant noter que le corpus écrit contient des supports en double car le thème *Globalisation and protest* a été abordé tout d'abord au milieu de l'année scolaire et ensuite révisé en fin d'année (représenté par deux regroupements distincts dans le corpus écrit). En revanche, pour le corpus oral nous n'avons pas d'informations quant à l'emploi de ces supports en fin d'année, d'où la concentration de toutes les occurrences de *globali(s/z)ation* seulement dans un seul endroit au milieu du corpus oral (correspondant à la période entre janvier et mars 2019).

De ce fait, nous ne devons comparer *stricto sensu* que les données au centre des deux corpus. Vu sous cet angle la répartition de *globali(s/z)ation* dans les deux corpus ne peut être considérée comme équilibrée : 106 occurrences du mot employées à l'écrit (cf. les données au milieu du corpus écrit) correspondent aux 192 cas de son utilisation à l'oral (l'intégralité du corpus oral). Comment expliquer cette différence dans la fréquence des occurrences de *globali(s/z)ation* dans les sous-corpus oral et écrit ?

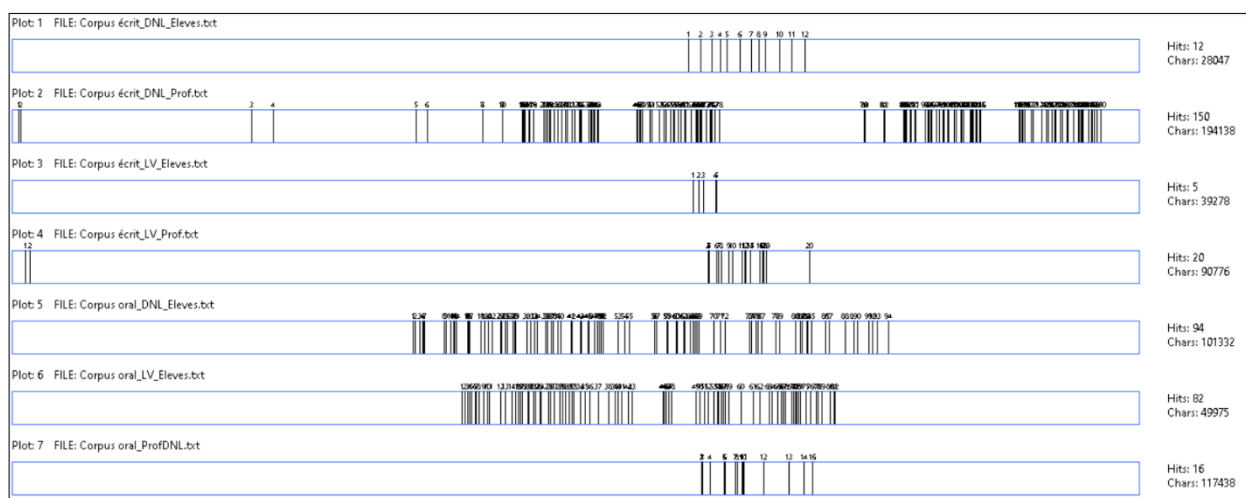


Figure 76: Répartition du mot globalisation dans les corpus des professeurs et des élèves (2021).

A partir de la figure 76 nous constatons que le nombre d'occurrences de *globali(s/z)ation* est de loin plus important dans le corpus écrit de la professeure de DNL et dans le corpus oral des élèves (150 et 176 respectivement). En revanche, le mot figure rarement dans l'input oral des professeurs, et dans l'output écrit des élèves, ce qui n'est pas si surprenant si nous observons les données récoltées. La professeure de DNL en charge de la séquence *Globalisation and protest* assure l'input

²⁵¹ Pour la recherche dans *AntConc* un « wild card » (caractère générique) a été utilisée : *globali ?ation*, ce qui permet la recherche de toutes les occurrences de *globalisation* et *globalization* dans le corpus.

en utilisant exclusivement des supports écrits ; les élèves prennent relativement peu de notes mais produisent beaucoup à l'oral. Il est intéressant de remarquer qu'à partir des supports écrits les élèves sont entraînés à l'activité langagière dominante orale (EOC et EOI), la raison possible étant l'actualité du sujet de la mondialisation qui se prête facilement aux discussions et aux débats.

Afin de comprendre d'où provient le nombre important d'occurrences de **globali(s/z)ation** dans le corpus oral des élèves il serait peut être utile de regarder ce qui se passe en classe. D'après nos données, l'entraînement s'effectue en cours de DNL uniquement et prend plusieurs formes. Tout d'abord les élèves prennent connaissance d'un support écrit et répondent aux questions, puis font une mise en commun au tableau à l'oral à partir des notes (38 occurrences). Ensuite les élèves débattent autour du thème de la globalisation en cours de DNL (34 occurrences). Puis ils prennent connaissance d'un autre support écrit, cette fois-ci en le lisant à haute voix (22 occurrences). Finalement, ils effectuent les auto-enregistrements (EOC) en dehors de la classe pour la tâche finale qui se déroule en LV (82 occurrences) et créent des affiches en cours de LV (5 occurrences). Cet ensemble complexe et interdépendant²⁵² explique en effet les 176 cas d'utilisation de **globali(s/z)ation** dans le corpus oral : autant le mot est très abondamment employé par les élèves (176 occurrences), autant son taux de présence est très faible (16 occurrences en DNL) ou inexistant (0 en LV) chez les professeurs²⁵³.

Les multiples occurrences de *globalisation* à l'oral permettent d'étudier la façon dont les élèves en maîtrisent la prononciation (voir la section 8.3.7.1.1.).

8.2.1.2. Mot-clé *country*.

L'observation du mot-clé **country|countries** dans les sous-corpus des élèves et des professeurs montre tout d'abord que sa répartition dans des différents sous-corpus n'est pas équilibrée (Fig.77) : le sous-corpus écrit de la professeure de DNL et le corpus oral des élèves en DNL regroupent 338 occurrences (soit presque 60 %) de la totalité des emplois de ce mot-clé (581 occurrences). D'ailleurs, en cours d'histoire-géographie son utilisation est nettement supérieure par rapport aux cours de langue.

²⁵² Cet exemple illustre, par ailleurs, l'interdépendance des tâches pédagogiques et l'évaluation commune. Voir d'autres exemples dans le chapitre neuf.

²⁵³ Voir le déroulé de la séquence « Cours du 14 février 2019 » dans le chapitre 9, section 9.3.7. Evaluations.

En ce qui concerne la distribution de *country|countries* à l'intérieur des sous-corpus, elle est relativement homogène sauf dans les deux corpus ayant le taux d'utilisation du mot le plus important (le corpus écrit de la professeure de DNL et le corpus oral DNL des élèves). En effet, le schéma d'utilisation de *country|countries* est en partie identique à celui du mot-clé *globali(z)sation*, le mot étant mobilisé essentiellement pour la séquence *Globalisation and protest* : de la part des élèves il s'agit des débats et de la lecture du texte sur le sujet de la mondialisation au milieu de l'année scolaire (voir le cluster correspondant dans le corpus oral des élèves en DNL). Outre la séquence de la mondialisation, les élèves emploient, bien que rarement, ce mot-clé dans les séquences *Suez crisis* et *The UK and Europe*. La fréquence élevée de *country* dans le corpus écrit de la professeure de DNL provient du fait de sa double utilisation dans les supports écrits pour la séquence de la mondialisation (au milieu et à la fin d'année), mais aussi lors de l'étude de la guerre en Irak (*Iraq war*, 9 occurrences).

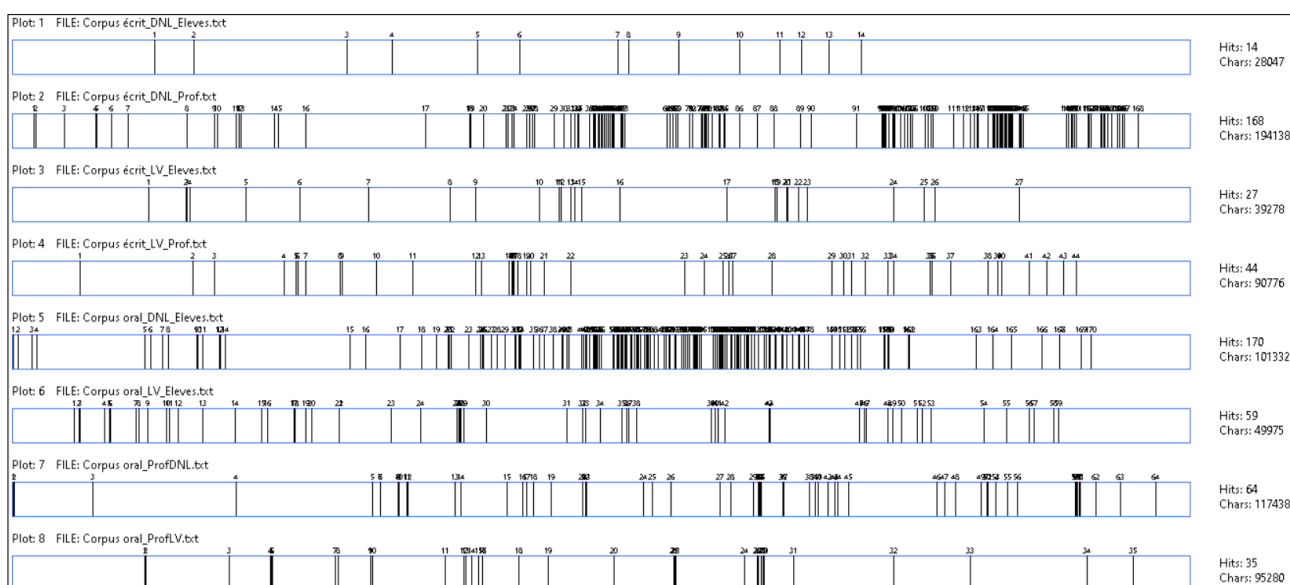


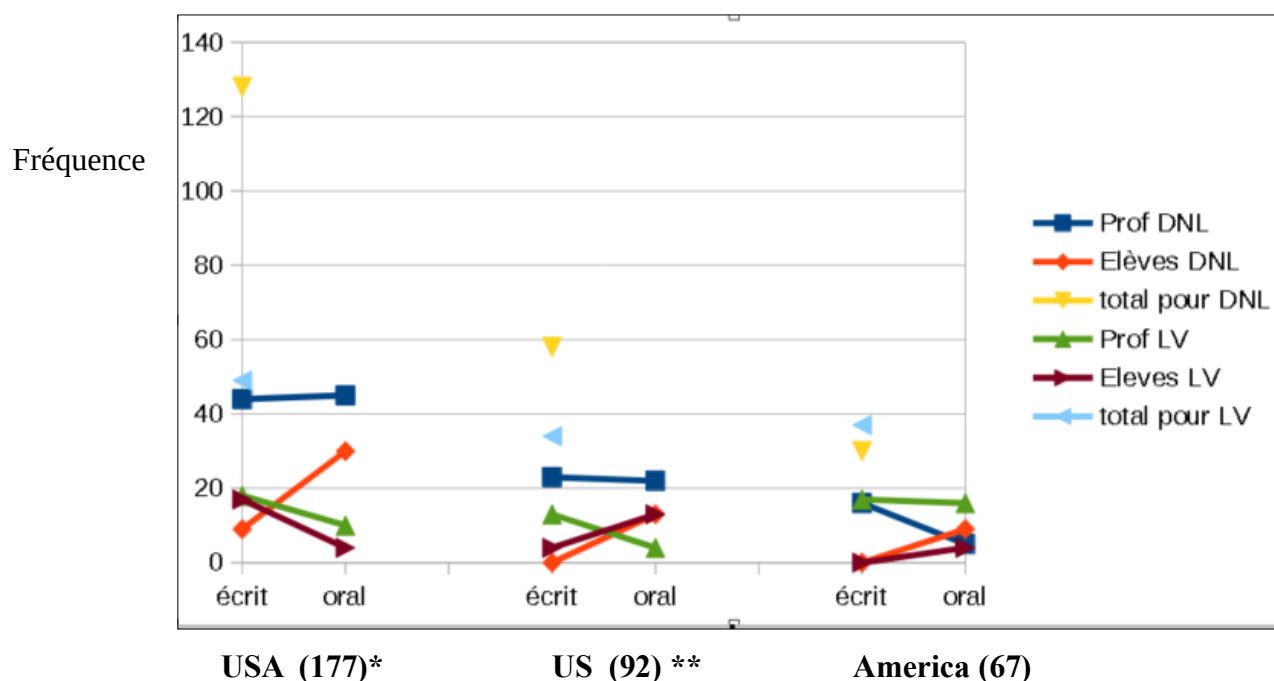
Figure 77: Distribution du mot clé *country** dans les sous-corpus des cours EMILE (2021).

Etant donné que les élèves se trompent souvent dans l'utilisation du mot *country*, nous proposons une discussion autour de l'interlangue des élèves dans la section 8.3.7.2. « Parcours d'un mot dans les productions écrites » et dans la section 8.3.7.1.1. concernant la difficulté de prononciation de *globalization* et *country*.

8.2.1.3. Mot-clé *USA* et ses variations.

Regardons le sigle *USA* plus en détail. En effet, la désignation de ce pays du continent nord-américain varie dans le corpus EMILE. Notamment, nous rencontrons: *the USA, the US, the United States of America, the United States*, ou tout simplement *America*.²⁵⁴

Observons l'utilisation des variations *USA, US* et *America* par les élèves et les enseignantes au travers de l'analyse de distribution et de la fréquence dans les sous-corpus concernés.



(177)* le chiffre indique la fréquence totale du mot dans l'ensemble des sous-corpus.

US (92)** les occurrences de *us* (le pronom *we* dans sa forme oblique) ont été écartées.

Figure 78 : Fréquence d'utilisation du mot-clé *USA* et de ses variations (*US, America*) dans les sous-corpus EMILE.

Le sigle *USA* est utilisé deux fois plus que l'ensemble des deux autres mots comparés. On remarque que l'emploi de deux mots sur les trois (*USA et US*) est beaucoup plus fréquent dans les cours d'histoire-géo qu'en cours de langue. Si nous regardons chaque discipline séparément, les cours de DNL se caractérisent par un grand écart entre la fréquence de l'utilisation de chaque mot (*USA, US, America* : 128, 58 et 30 occurrences respectivement), tandis qu'en cours de LV la fréquence de l'utilisation de ces mots est relativement homogène (49, 34 et 37 respectivement).

²⁵⁴ Si pour les locuteurs en cours EMILE ces multiples variations renvoient au seul et même référent, un logiciel de traitement des données comme *SketchEngine* ou *AntConc*, traitera ces appellations comme six mots/expressions différents.

Le mot *America* n'est pas employé à l'écrit par les élèves quelle que soit la discipline, et *US* n'est employé que 4 fois à l'oral en LV. En revanche, ces mêmes mots ont un taux de fréquence important dans les sous-corpus écrits des deux professeurs. Quant à l'utilisation de ces mots à l'oral par les professeurs, les données varient : en DNL nous comptons 22 occurrences pour *US* versus 17 occurrences pour *America* en cours de LV. Il semble que chaque professeure opte pour l'utilisation à l'oral de tel ou tel terme selon sa propre logique.

Quelle est la distribution du mot spécifique *USA* ?

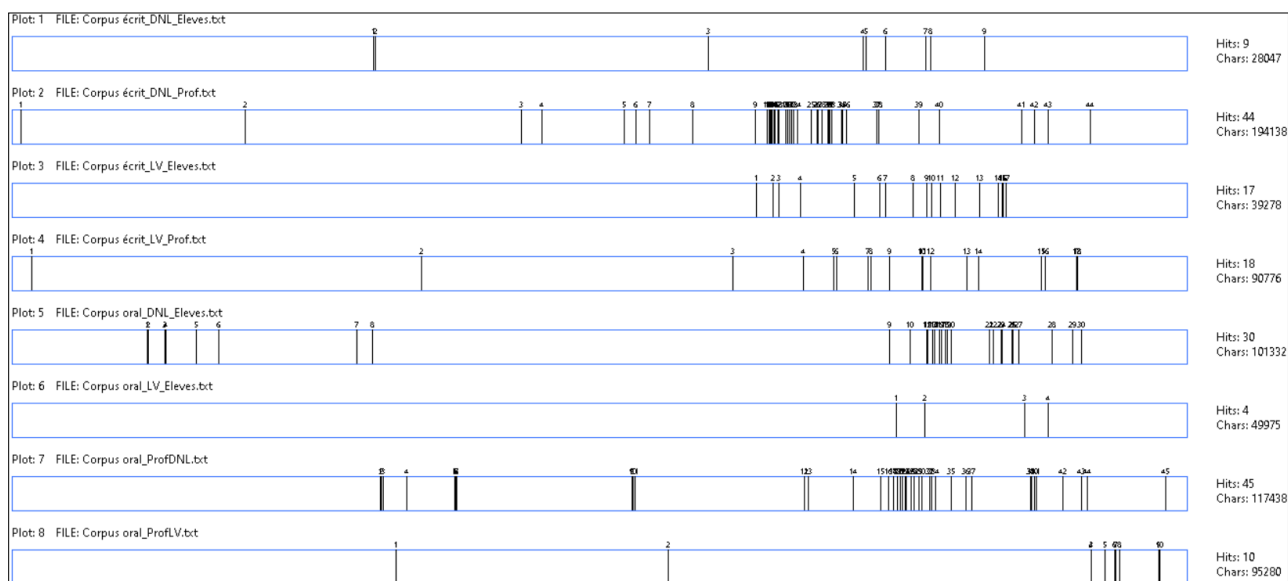


Figure 79: Distribution du mot-clé *USA* dans les sous-corpus des professeurs et élèves (2021).

Le mot spécifique *USA* est relevé 177 fois, principalement aux cours d'histoire-géographie (128 emplois) bien que le thème *The USA and the world since 1945* ait été traité communément par les deux professeurs. Nous trouvons 89 occurrences chez la professeure de DNL (à part égal pour les sous-corpus écrit et oral). Il faut préciser que le sous-corpus « professeur DNL » contient l'ensemble des supports et des paroles utilisés en cours de DNL, quelle qu'en soit la source : l'enseignante d'histoire-géographie elle-même ou les locuteurs natifs anglophones dans les supports écrits et oraux. Ainsi nous verrons que parmi ces 89 occurrences du terme *USA* une grande partie émane des supports contenant les paroles des locuteurs natifs. Par ailleurs nous notons que les élèves en DNL s'en servent plus à l'oral que à l'écrit (30 et 9 occurrences respectivement). À l'inverse, en cours de langue les élèves utilisent ce mot beaucoup plus souvent à l'écrit qu'à l'oral (17 et 4 occurrences respectivement).

En termes de la distribution de *USA* dans les sous-corpus (Fig. 79) nous remarquons qu'il est concentré dans le dernier tiers dans tous les cas, ce qui correspond à l'étude du thème *The USA and the world since 1945* pendant le 3-ème trimestre 2019. Il serait intéressant de faire un prolongement de cette analyse et d'observer si *US* ou *USA* (ou les formes non abrégées) sont utilisés avec un verbe au singulier ou au pluriel (*the US is* ou *the US are*). Aucune utilisation de *USA is* n'a été constatée ; en revanche, la professeure de DNL s'en sert deux fois avec le verbe au pluriel *USA are* (Fig. 80). En ce qui concerne *US is/are*, ainsi que les formes non abrégées (*the Unites States of America, the Unied States*) + be pl./sg., ces collocations ne sont jamais utilisées ni par les élèves, ni par les professeures.

Concordance Hits 2		File
Hit	KWIC	
1	cinema, and our language. And when the USA are not very happy about it, they	Corpus oral_ProfDNL.txt
2	<err> field? The economic field. Because the USA are the biggest power in the world.	Corpus oral_ProfDNL.txt

Figure 80: Utilisation de *USA are* dans le corpus des professeures (2023).

Quelle conclusion tirer par rapport aux mots les plus spécifiques (ici : *country* et *USA*) dans les sous-corpus oral et écrit des professeures et des élèves en cours EMILE ? Les quelques exemples relevés ici laissent apparaître que la distribution des mots est probablement liée aux contextes différents plus ou moins complexes, en fonction desquels les professeures et les élèves ont une tendance à employer (ou pas) un certain mot ou plutôt une variante²⁵⁵. Nous ne jugeons pas les pratiques d'enseignement des professeures des cours observés, mais il est évident que leur façon de transmettre les connaissances, comme leur choix des supports ou la façon d'intervenir dans les cours (la différenciation des structures, ou les modalités d'évaluation), ont une incidence sur la fréquence des occurrences des mots étudiés. Les choix du chercheur concernant le type de cours à observer, la date, la discipline, des informations à récolter – impactent aussi le nombre des occurrences présentes dans les sous-corpus.

Ces observations nous permettent de tirer des conclusions concernant l'apprentissage en classe EMILE : *l'input* donné en cours et *l'output* des élèves sont étroitement liés. En effet, plus le mot clé est utilisé par la professeure (ex. le cumul de *l'input* en DNL, tant à l'écrit qu'à l'oral), plus il est réemployé dans les productions des élèves dans un contexte identique ou semblable d'énonciation.

²⁵⁵ C'est le cas de *USA* ou, comme nous l'avons vu auparavant, de *the UK* et *Britain*.

8.2.2. Mots clés du corpus EMILE.

8.2.2.1. Mots-clés utilisés par les professeurs.

Afin de faire émerger les mots-clés dans le sous-corpus écrit de chaque professeure nous avons utilisé comme corpus de référence le corpus de son homologue ce qui permet de comparer la différence d'utilisation du vocabulaire spécifique de l'une par rapport à l'autre. Par conséquent, pour les mots-clés du corpus « Professeure de LV » le corpus « Professeure de DNL » a été utilisé en tant que corpus de référence, et vice versa²⁵⁶.

Le nombre de mots est presque identique dans les deux sous-corpus : 13 pour le corpus DNL (dont *act* utilisé à la fois comme un verbe et comme un nom) et 16 pour celui de LV (dont 2 cas de « bruit », donc 14 mots-clés au final). Cependant, les mots-clés sont différents dans leur nature. Révèlent-ils quelque-chose sur la spécificité des cours des disciplines respectives ?

Keyword Types: 13		Keyword Tokens: 894		Search Hit
Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	190	+ 43.63	0.0137	world
2	55	+ 37.7	0.004	international
3	110	+ 36.29	0.008	countries
4	42	+ 34.79	0.0031	berlin
5	51	+ 34.53	0.0037	company
6	68	+ 30.7	0.0049	she
7	36	+ 29.82	0.0026	meat
8	99	+ 29.74	0.0072	globalization
9	65	+ 28.65	0.0047	margaret
10	34	+ 28.16	0.0025	mickey
11	95	+ 25.42	0.0069	trade
12	25	+ 20.71	0.0018	germany
13	24	+ 19.88	0.0017	act

Tableau 32: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus écrit de la professeure de DNL (2020).

Keyword Types: 16		Keyword Tokens: 814		Search Hit
Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
2	41	+ 58.95	0.0058	miners
3	61	+ 34.01	0.0086	we
4	25	+ 29.26	0.0035	strike
5	74	+ 28.48	0.0104	you
6	65	+ 27.56	0.0092	were
7	12	+ 26.32	0.0017	destiny
9	11	+ 24.13	0.0016	manifest
10	17	+ 22.82	0.0024	bill
11	29	+ 22.21	0.0041	if
12	18	+ 21.87	0.0026	even
13	14	+ 20.28	0.002	week
14	12	+ 20.08	0.0017	him
15	9	+ 19.74	0.0013	nixon
16	9	+ 19.74	0.0013	winter

Tableau 33: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus écrit de la professeure de LV (2020).

Tout d'abord, il est intéressant de remarquer que les mots-clés de la professeure de LV sont beaucoup plus variés dans leur nature (7 substantifs, 2 verbes, 3 pronoms, 1 adverbe *even* et 1 conjonction *if*, les deux derniers faisant aussi partie d'une expression *even if*), tandis que les mots-clés de l'*input* de la professeure de DNL sont constitués presque intégralement de substantifs (10 substantifs, une unité lexicale *act* qui apparaît comme le nom et comme le verbe ; un adjectif

²⁵⁶ Les tableaux 32 et 33 ainsi que leur analyse ont été réalisés avant la dernière révision du corpus en juin 2021.

international, un pronom personnel *she*). Les mots-clés sont spécifiques aux sujets abordés par chacune des professeures : *Globalization and protest*, *Berlin crisis*, *Margaret Thatcher* pour l'enseignante de DNL ; *3-day week*, *Manifest destiny*, *miners' strikes* pour la professeure de LV. Ainsi l'analyse suggère que le poids du vocabulaire (substantif comme vecteur du message) en cours d'histoire est plus important qu'en cours de langue. Nous allons vérifier cette hypothèse grâce à l'analyse portant sur la densité et la diversité lexicale dans les sous-corpus des élèves (voir la section 8.3.5.2. du présent chapitre).

Ensuite, dans le corpus LV nous observons la présence de deux pronoms personnels : *we* et *you*. Le pronom *we* peut être un reflet du discours chez les natifs anglophones pour relater les faits ou encore peut impliquer une prise de position à l'intérieur de l'opposition *we* vs *you* (par exemple, les témoignages faits par les mineurs de fond *we* en s'adressant à Margaret Thatcher, *you*). Ce sont des supports écrits modélisant sur lesquels les élèves vont ensuite s'appuyer pour façonner leurs productions.

Le pronom *you* peut avoir d'autres significations en fonction du contexte dans lequel ce pronom est utilisé :

- *you* comme « vous, les élèves » indique que la professeure de LV vise la création d'une situation d'énonciation proche de l'authentique, élève en tant qu'acteur social dans une approche actionnelle. Ce n'est pas par hasard, d'ailleurs, que *you* apparaît dans de multiples fiches hybrides prônées en LV dont la finalité est une tâche actionnelle, intermédiaire ou finale, pour définir un rôle (*You are President Nixon and you are going to give a TV broadcast...*), ou pour donner des instructions (*It will take you several attempts to get the law in the right order*).
- *you* à l'usage « générique » (glosé souvent par « on » en français) comme « tout le monde » (*They take your money in tax so you haven't got anything left...*).
- *you* dans le discours des natifs anglophones s'adressant à une personne en particulier : *You highlighted that you would like some support around literacy (I, Daniel Blake)* ou *I trust you will pardon my liberty to... (Letter from a railway worker to the Prime Minister Attlee)*. Cette dernière fonction de *you* est similaire dans le fait à l'opposition *we-you* évoquée plus haut.

Le verbe *were* est utilisé 65 fois dont 29 comme auxiliaire de la voix passive, et 6 dans la forme *be+V-ing* au passé. Les deux formes sont des formes grammaticales composées, utilisées en cours de langue pour exprimer un point de vue sur l'action (dans la durée, en déroulement, subie, etc.).

Le nombre de catégories grammaticales parmi les mots clés des professeures est-il un signe distinctif de la *nature même* de chaque discipline ? Une gamme plus variée de parties du discours fréquemment employées par l'enseignante de LV est-elle liée au fait que la langue vivante est appelée à se servir d'outils grammaticaux nombreux et variés (verbe, nom, adverbe, adjectif, conjonctif...) afin de faire passer un message cohérent et structuré ? Et pour la discipline non-linguistique telle que l'histoire-géographie, l'apprentissage du vocabulaire et des notions liées au contenu n'a-t-il pas la primauté sur d'autres aspects langagiers ?

En même temps les deux disciplines sont intimement liées : la langue est un outil par excellence d'accès aux connaissances thématiques de DNL, et inversement, l'apprentissage du contenu spécifique ne peut être envisagé sans savoir agencer des parties du discours dans le but de composer des expressions (N of N, par exemple) et des phrases.

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	90	+ 69.44	0.0085	big
2	173	+ 50.72	0.0163	okay
3	28	+ 33.77	0.0027	canal
4	99	+ 27.05	0.0094	did
5	27	+ 25.52	0.0026	ussr
6	51	+ 25.05	0.0048	european
7	20	+ 24.12	0.0019	suez
8	48	+ 22.43	0.0045	great
9	18	+ 21.7	0.0017	castro
10	18	+ 21.7	0.0017	invasion
11	18	+ 21.7	0.0017	stagflation
12	70	+ 20.78	0.0066	world
13	16	+ 19.29	0.0015	globalisation
14	16	+ 19.29	0.0015	nasser
15	16	+ 19.29	0.0015	terrorists
16	34	+ 19.06	0.0032	cuba
17	21	+ 18.77	0.002	consequence
18	654	+ 18.65	0.0591	to

Tableau 32: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus oral de la professeure de DNL (2021).

Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	99	+ 75.89	0.0113	right
2	234	+ 41.82	0.0263	s
3	35	+ 34.54	0.004	life
4	28	+ 32.12	0.0032	korea
5	61	+ 31.95	0.007	think
6	18	+ 28.54	0.0021	scare
7	16	+ 25.37	0.0018	alright
8	16	+ 25.37	0.0018	cartoon
9	23	+ 24.94	0.0026	south
10	19	+ 23.39	0.0022	pay
11	97	+ 22.89	0.0111	there
12	14	+ 22.2	0.0016	nixon
13	13	+ 20.61	0.0015	tax
14	12	+ 19.03	0.0014	chinese
15	12	+ 19.03	0.0014	detente
16	12	+ 19.03	0.0014	korean
17	21	+ 18.83	0.0024	china

Tableau 33: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus oral de la professeure de LV (2021).

Quels sont les mots-clés dans les sous-corpus oraux des professeures ? Qu'est-ce qui différencie le sous-corpus oral de la professeure d'histoire de celui de son homologue en langue ? Les tableaux 32 et 33 affichent un nombre quasi identique de mots spécifiques (18 et 17 mots clés) propres aux sous-corpus comparés (comme dans l'analyse précédente, le corpus d'une des professeures sert comme corpus de référence pour faire émerger les mots clés dans le corpus d'étude).

Chaque sous-corpus est représentatif des sujets abordés séparément par chaque professeure. Nous observons des substantifs : des noms communs et propres relevant des identités politiques et géographiques étudiés ; quelques adjectifs : (*big, great, european* en DNL et *right, Korean, Chinese* en LV) ; peu de verbes : *did* dans les cours de DNL et *think* en LV, tous les deux étant des éléments des interactions avec les élèves (questions ou réflexions). Outre ces mots, nous relevons les traces des interjections propres à chaque professeure : *okay, right, alright*, mais aussi des termes spécifiques introduits et explicités dans les cours respectifs : *stagflation, globalisation* en DNL et *scare, tax* en cours de langue. Et enfin, non seulement le vocabulaire mais aussi la structure grammaticale peut faire partie des spécificités linguistiques de la professeure, comme c'est le cas de 's en cours de langue : *that's the starting point ; it's the reason ; that's true ; it's up to you ; what's the name of the government ?*

En résumé, les mots les plus souvent employés respectivement par les deux professeures renseignent non seulement sur le contenu abordé en cours (dont les époques et les années), mais aussi sur les spécificités de l'enseignement à l'intérieur des séquences, comme par exemple, la présence abondante des pourcentages et des données statistiques chiffrées, ou le travail en différenciation du contenu et des structures (en groupes) en cours de DNL dans le sous-corpus écrit.

Il est intéressant de souligner que l'utilisation de certains mots est réservée en grand partie à une des professeures malgré le travail en équipe sur un sujet commun. Prenons, par exemple, les mots fréquents *Margaret* et *Thatcher*, dont l'usage est beaucoup plus fréquent dans le sous-corpus de la professeure de DNL que dans celui de son homologue en langue. Le premier mot (*Margaret*) apparaît uniquement dans le sous-corpus de la professeure d'histoire-géographie, de même que le second (*Thatcher*) est très peu utilisé par la professeure de langue (23 emplois en LV contre 107 en DNL).

Le fait que certains mots clés apparaissent dans un corpus et non pas dans un autre révèle les traits et les caractéristiques particuliers de chaque discipline concernée. C'est une prise de perspective qui distingue les deux professeures, une spécificité qui confère à chaque discipline un caractère singulier qui ne se reproduit pas dans les cours de son homologue. En effet, les choix des supports et des paroles par les professeures (lorsqu'elles conçoivent des fiches hybrides, des fiches questionnaires, etc.) nous renseignent sur leur façon d'enseigner et d'exploiter les supports : le poids des substantifs comme un vecteur du contenu en cours de DNL (approche adoptée par la professeure ou “ *teacher-led approach* ”, Sherrington, 2019) et la dimension actionnelle sociale

(mise en situation : *you're...*) s'inscrivant dans l'approche actionnelle en cours de LV. Pareillement, dans les sous-corpus oraux chaque professeure utilise une palette d'unités lexicales relevant de son domaine d'expertise respectif. Le sous-corpus oral a fait par ailleurs émerger une forme grammaticale 's' qui est caractéristique du discours de la professeure de langue. C'est probablement le signe d'un style de discours plus conversationnel en classe de langue, ce qui rejoint notre observation concernant l'utilisation des ressources anglophones en cours EMILE. Il a été noté, notamment, que le style d'enseignement de la professeure de langue est plutôt informel en raison de l'utilisation des manuels anglophones dont le contenu est parfois employé en classe EMILE. Il serait intéressant dans le prolongement de nos observations d'étudier si d'autres différences de registre entre les deux professeures apparaissent dans leurs corpus respectifs.

8.2.2.2. Mots clés dans les productions des élèves.

8.2.2.2.1. Comparaison avec les corpus LOCNESS et MICASE ensemble.

Quels sont les mots clés utilisés par les élèves dans leurs productions (écrites et orales) par rapport à l'anglais général et éventuellement par rapport à l'anglais académique ainsi que leur répartition dans les deux sous-corpus ? Afin d'appliquer une approche comparative-contrastive nous avons utilisé les corpus LOCNESS et MICASE ensemble en tant que corpus de référence académique et BNC (écrit+oral) en tant que corpus de référence général²⁵⁷.

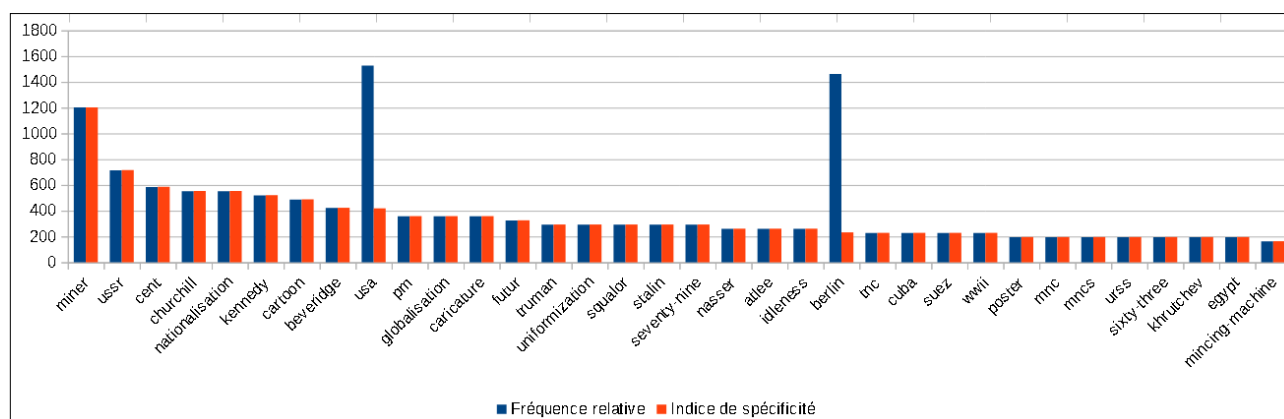


Figure 81: Mots clés dans les productions des élèves EMILE par rapport aux corpus de référence MICASE+LOCNESS (2021).²⁵⁸

²⁵⁷ Pour une meilleure lisibilité du graphique (Fig.81) nous avons exclu *globalization*, mot très spécifique (indice de spécificité 1.157) et très fréquent (4.221) dans les productions des élèves en EMILE. Dans le graphique 85 nous avons écarté les mots très fréquents et spécifiques *globalization* et *nineteen* pour la même raison.

²⁵⁸ fréquence relative par 1M mots. L'axe verticale désigne le nombre d'occurrences pour la fréquence relative et l'indice de spécificité pour les mots clés.

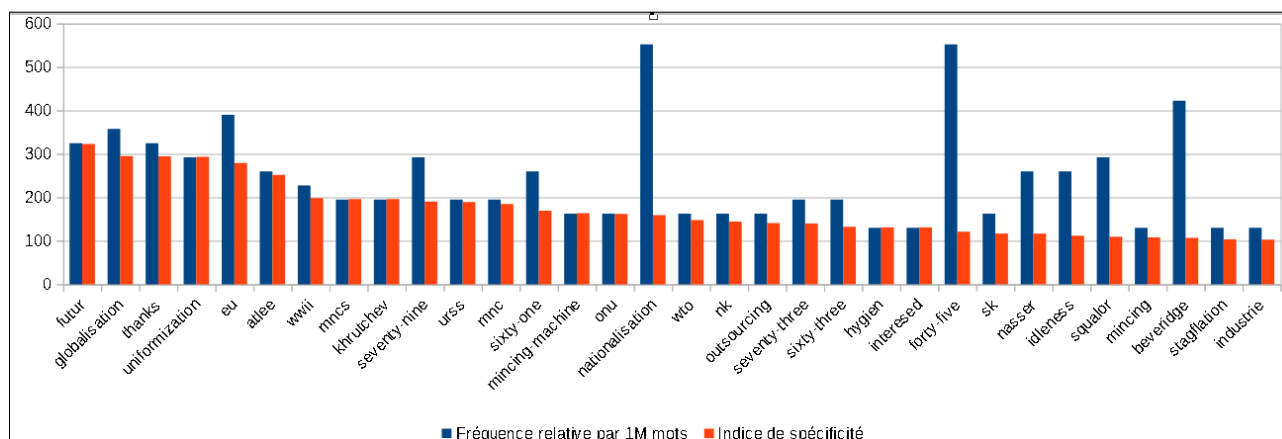


Figure 82: Mots clés dans les productions des élèves EMILE par rapport au corpus de référence général BNC (2021).²⁵⁹

Les figures 81 et 82 montrent que les mots les plus spécifiques²⁶⁰, qui distinguent le corpus EMILE des corpus académiques et généraux, proviennent des deux disciplines (LV et DNL), des sujets abordés par les deux professeurs communément ou seulement dans une des disciplines. En effet, les sujets concernant *USSR* et *EU* (identité politique et géographique), *miners*, *Beveridge report*, *uniformisation* et les périodes historiques *nineteen + forty-five* ou *nineteen + seventy-nine*, ont été enseignés par les deux professeurs communément. Les personnalités politiques - *Churchill*, *Kennedy*, *Atlee* - ont été traités en cours de langue, tandis que *nationalisation*, *globalis/zation*, *Nasser*, *Berlin* relèvent des cours de DNL. En même temps, nous constatons que le corpus des productions des élèves en EMILE se révèle beaucoup plus spécifique par rapport aux corpus académiques MICASE et LOCNESS (la plupart des mots ayant un indice de spécificité 200 et 400)²⁶¹ que par rapport au corpus général BNC (la plupart des mots ont un indice de spécificité entre 100 et 200).

8.2.2.2.2. Comparaison des corpus EMILE et LOCNESS en tant que corpus de référence.

Nous avons aussi observé l'apparition des mots clés en comparant le corpus EMILE et le corpus LOCNESS entre eux, à savoir, l'un des corpus aura servi en tant que corpus de référence pour

²⁵⁹ fréquence relative par 1M mots. L'axe verticale désigne le nombre d'occurrences pour la fréquence relative et l'indice de spécificité pour les mots clés.

²⁶⁰ L'indice de spécificité (sur l'axe vertical) : "The keyness score of a word is calculated according to the following formula : $\frac{fpm_{focus} + n}{fpm_{ref} + n}$ where fpm_{focus} is the normalized (per million) frequency of the word in the focus corpus, fpm_{ref} is the normalized (per million) frequency of the word in the reference corpus, n is the smoothing parameter ($n = 1$ is the default value)". Kilgariff, A. et al. (2014, p.3).

²⁶¹ La plupart de mots qui émergent dans le corpus EMILE sont à la fois aussi fréquents que spécifiques par rapport aux corpus de référence LOCNESS et MICASE.

l'autre (le corpus EMILE sert comme corpus de référence pour le corpus LOCNESS et vice versa)²⁶². Le but de cette partie de comparaison est double : observer l'émergence des substantifs et des verbes les plus fréquents dans les deux corpus et observer si les mots dotés d'un sens plus académique général (parmi les mots qui ne sont pas spécifiques), apparaissent au cours de la comparaison.

Les mots spécifiques qui émergent dans le corpus EMILE renvoient aux contextes particuliers de leurs emplois. Au travers des mots clés qui apparaissent dans ces analyses²⁶³ nous pouvons accéder au champ didactique et tracer les thèmes spécifiques abordés en cours, comme *The Welfare State*, *Trade Unions and miners' strikes*, *The nationalisation of industries*, *Political party*, *Economic crisis*, *wages and employment*, etc. Dans un sens plus large ce lexique est le reflet des programmes d'enseignement propres aux sections EMILE dans le secondaire en France.

Parmi les mots qui émergent²⁶⁴, 28 sont des noms (soit plus de 60%) et le 29ème, *access* peut être un nom ou un verbe ; nous relevons également 6 adjectifs, 2 verbes (*let* et *access* qui s'utilise également comme nom) et 1 pronom (*she*). Il est possible que l'emploi fréquent des substantifs dans les productions écrites est lié au fait que les substantifs sont liés davantage aux thèmes que d'autres parties du discours. Celui-ci englobe le noyau d'un concept étudié et sert d'appui majeur dans la construction des nouvelles connaissances des apprenants (comme les briques dans la construction d'une maison).

Et si nous regardions les mots spécifiques dans le sens inverse ? Trouverons-nous le même phénomène (la prépondérance des noms) en prenant le corpus EMILE en tant que corpus de référence pour le corpus LOCNESS ? En effet, il serait intéressant d'observer si nous avons affaire à la gradation du vocabulaire académique : du hautement spécialisé, lié à une discipline ou un sujet particulier, jusqu'au discours académique général.

²⁶² Corpus LOCNESS – 35.787 mots reconnus par le logiciel *AntConc*. Bien que le corpus LOCNESS contienne environ 324.000 mots (source : <https://www.learnercorpusassociation.org/resources/tools/locness-corpus/>), nous avons sélectionné seulement les productions écrites des apprenants britanniques de « A level » (ce qui correspond au niveau de Terminale en France), puisque la comparaison doit se faire entre des corpus ayant des caractéristiques semblables.

Corpus écrit des élèves EMILE – 9.560 mots reconnus par le logiciel *AntConc*

²⁶³ Voir le tableau 18 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3

²⁶⁴ Voir le tableau 18 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3

Quarante mots clés au total ont été relevés dans le corpus LOCNESS²⁶⁵. Nous y trouverons à la fois des noms ayant un sens général (*cars, roads, problems, human, sport, computer, lottery*) et des noms spécifiques relevant de champs scientifiques plus restreints (*boxing, brain, scientists, genetic*). Qu'en est-il des mots académiques²⁶⁶ ? A vrai dire, il est difficile de trouver ici les substantifs qui revêtent un caractère académique. Serait-il par conséquent légitime de suggérer que le corpus LOCNESS, à l'instar du corpus EMILE, est représentatif des thèmes et des sujets abordés et que les deux corpus ne n'ont pas de points communs à part quelques substantifs et des verbes très communs ?

Afin de répondre à cette question nous avons approfondi notre exploration des mots dans les corpus des élèves en comparant séparément le corpus EMILE et le corpus LOCNESS avec *l'Academic Word List*, ce dernier sera appliqué comme un « corpus » de référence pour les deux corpus concernés afin de voir si la présence et la fréquence des mots dans ces deux corpus est comparable.

8.2.2.2.3. Comparaison des corpus LOCNESS et EMILE à Academic Word List.

Quelle est la proportion des mots qui émergent dans l'AWL par rapport à chaque corpus ? Nous avons d'abord procédé à une comparaison automatisée, puis nous avons observé, à la main, si certains mots qui figurent dans AWL sont présents dans les deux corpus comparés.

1. Comparaison générale. Les logiciels comme *SketchEngine* peuvent nous donner une idée de la comparabilité des trois corpus en question, à savoir, indiquer leur degré de ressemblance.²⁶⁷

²⁶⁵ Voir le tableau 19 dans la fiche « Chapitre 8 exploration du corpus tableaux et schémas » du volume 3

²⁶⁶ La réponse à cette question dépend de ce qui est entendu par un mot "académique" et de son positionnement sur le continuum entre le très académique et le très général. Il est possible de définir des niveaux de spécialisation de manière plus objective. Par exemple:

1. Les mots "généraux", dont les plus fréquents se trouvent dans le *General Service List* de West (1953).
2. Les mots académiques généraux, que Coxhead a défini pour les besoins de son *Academic Word List* comme étant "lexical items <which> occur frequently and uniformly across a wide range of academic material but are not among the first 2,000 words of English as given in the GSL" (Coxhead 2000, p.218).
3. Les mots spécialisés, qui sont exclus de l'AWL soit parce qu'il sont trop peu fréquents, soit parce que leur usage est restreint à certains domaines. Ces mots peuvent être plus ou moins fortement spécialisés, selon le degré de technicité des publications et la spécificité du sous-domaine disciplinaire.

Nous estimons ainsi que les mots académiques en tant que "rich vocabulary" se trouvent plutôt au milieu sur le continuum des mots académiques entre le vocabulaire très general et le vocabulaire très spécifique propre aux discours spécialisés.

²⁶⁷ Le site www.sketchengine.eu indique que les corpus sont comparés à travers des caractéristiques choisies (lemma ou mot). Un score (indice) est ensuite calculé automatiquement pour indiquer le degré de ressemblance ou de différence des corpus comparés. Le score de 1 indique des corpus identiques. Plus le score est élevé, plus les corpus sont différents entre eux.

Les schémas montrent que les corpus EMILE et LOCNESS n'ont pas le même contenu lexical leur indice étant 6 fois supérieur à 1. Cependant, ils ne sont pas très différents non plus. On peut dire que les deux corpus ont chacun un contenu qui leur est spécifique tout en ayant des mots généraux employés communément (comme certains verbes, par exemple, ce que nos analyses précédentes ont démontré).

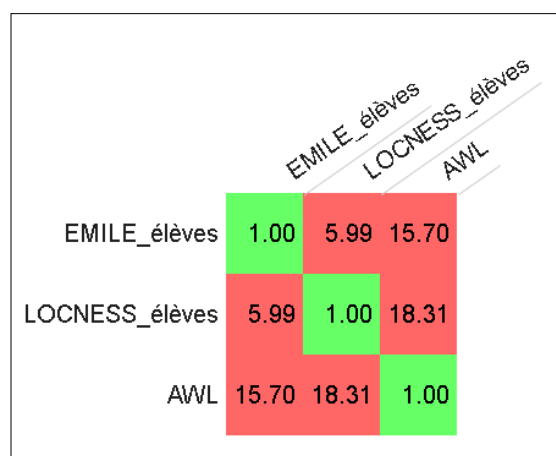
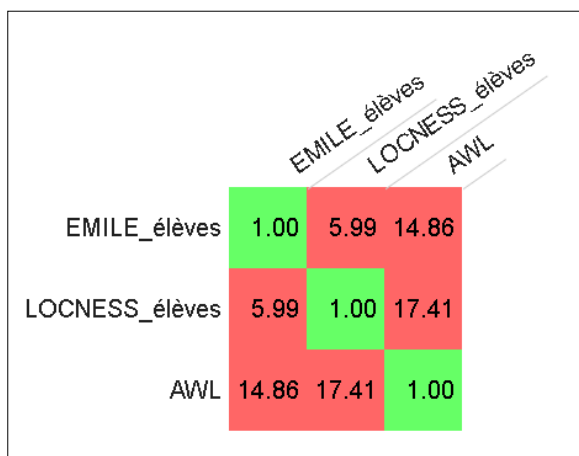


Figure 83: Comparaison des mots dans les deux corpus et AWL (2021).²⁶⁸

Figure 84: Comparaison des lemmes dans les deux corpus et AWL (2021).²⁶⁹

Cependant, nous remarquons une différence très notable en comparant chaque corpus (EMILE et LOCNESS) avec l'Academic Word List. L'indice de ressemblance est presque 15 pour le EMILE et 17 pour LOCNESS. Peut-on suggérer que le contenu de ces deux corpus n'est donc pas du tout académique ? Il est à noter que l'AWL est une liste de mots académiques, d'où les mots les plus fréquents du *General Service List* ont été exclus. Les deux autres sont des corpus, où les mots académiques sont présents dans des textes mais qui contiennent aussi beaucoup de mots plus généraux.

En cliquant sur le score, le logiciel affiche une liste des mots clés (spécifiques) où l'un des deux corpus est automatiquement un corpus de référence et l'autre un corpus d'étude. Ainsi, il est possible de voir les différences du contenu dans les corpus comparés. Cette fonction est similaire à celle d'*AntConc* quand nous cherchons les mots spécifiques.

2. Comparaison détaillée. Quels sont les mots les plus fréquents des deux corpus qui apparaissent dans AWL ?

²⁶⁸ Les formes du mot font référence à une des formes que le lemme peut prendre.

²⁶⁹ Le lemme inclut toutes les formes du mot

Nous avons effectué une recherche semi-automatique à l'aide de *AntConc*, qui peut générer automatiquement une liste des mots identiques des corpus comparés.²⁷⁰

Le résultat fait émerger 105 mots contenus dans le corpus EMILE qui apparaissent dans AWL. Parmi les plus fréquents nous trouvons : ***labour, economy, job, access, nuclear, welfare, individual, policy, medical***. Quant au corpus LOCNESS, les mots académiques suivants les plus fréquents sont relevés dans AWL parmi 305 types différents : ***environment, transport, technology, job, energy, medical***.

Ensuite nous avons inversé les corpus, c'est-à-dire, la liste des mots académiques AWL a été chargée dans *AntConc*. Celle-ci va servir de référence pour le logiciel afin de trouver ces mots dans les corpus cibles des élèves EMILE ou LOCNESS.

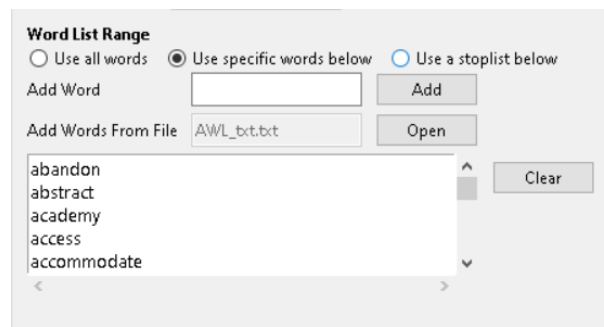


Figure 85: Capture d'écran. Liste de AWL dans le logiciel *AntConc* (2021).

Tout d'abord nous avons effectué la recherche pour les deux corpus en même temps (le tableau 34). Les 20 mots académiques les plus fréquents affichés sont repartis comme suit :

- corpus LOCNESS : ***so, transport, major, technology, sex, found, issue, process, research*** ;
- corpus EMILE : ***labour, welfare*** ;
- les mots partagés entre les deux corpus : ***individual*** (11 occurrences dans EMILE et 20 dans LOCNESS), ***economy*** (22 pour EMILE et 8 pour LOCNESS), ***job*** (10 pour EMILE et 20 pour LOCNESS), ***medical*** (6 pour EMILE et 20 pour LOCNESS), ***create*** (6 pour EMILE et 22 pour LOCNESS), ***access*** (17 pour EMILE et 5 pour LOCNESS).

²⁷⁰ Dans la rubrique *Tool preferences* d' *AntConc*, l'option *Use specific words below* permet de créer une sorte de « white list » des mots à inclure.

Rank	Freq	Word
1	202	so
2	107	transport
3	58	major
4	51	technology
5	35	sex
6	32	labour
7	31	individual
8	30	found
9	30	economy
10	30	job
11	28	issue
12	28	create
13	27	process
14	26	medical
15	26	research
16	25	welfare
17	21	access
18	20	area
19	20	income
20	19	cease

Tableau 34: Vingt mots académiques les plus fréquents relevés dans les deux corpus (EMILE et LOCNESS) ensemble.

Enfin, nous avons effectué la recherche des mots académiques AWL dans chaque corpus séparément. 1.800 mots académiques dont 305 types différents ont été relevés dans le corpus LOCNESS. Quant au corpus EMILE, 321 mots ont été relevés dont 105 types différents. Ensuite les données ont été réunies dans le tableau comparatif des mots académiques relevés dans les corpus écrits EMILE et LOCNESS²⁷¹.

Les résultats des analyses permettent de faire quelques observations concernant l'emploi des mots académiques dans les corpus écrits des élèves EMILE et LOCNESS :

- Les élèves du corpus EMILE emploient très peu de mots académiques par rapport au corpus LOCNESS (2 et 10 mots les plus fréquents sur 20 mots étudiés se trouvent dans les corpus respectifs), probablement parce que le corpus LOCNESS est composé des textes sur les sujets plus variés que le corpus EMILE, mais aussi parce que *LOCNESS* est plus volumineux.

²⁷¹ Voir le tableau 21 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3, données relativisées par 10.000 mots.

- L'analyse montre que la fréquence relative des mots académiques dans les deux corpus est différente (336 et 506 occurrences sur 10.000 mots dans EMILE et LOCNESS respectivement).
- Entre 25 et 30% de mots académiques sont partagés par les deux corpus. Sur les 50 mots académiques les plus fréquents, 12 apparaissent dans les deux corpus ; sur un échantillon plus restreint des 20 mots les plus fréquents, 6 figurent dans les deux corpus.

Les observations des mots académiques dans les corpus EMILE et LOCNESS permettent de constater que le taux des mots académiques dans les corpus n'est pas très important (3,36 % et 5,06 % respectivement sur 10.000 mots) ce qui laisse suggérer que la place la plus importante est occupée par un vocabulaire plus ciblé, relevant des champs lexicaux en lien avec les thèmes abordés. Nos observations convergent avec les constats de Coxhead (2000) selon qui les mots de l'AWL représentent environ 10% d'un texte académique mais seulement 1,4% d'un texte de fiction. Les mots académiques des corpus EMILE et LOCNESS se trouvent entre les deux, ce qui est logique.

8.2.3. N-grams clés du corpus EMILE.

Qu'en est-il des N-grams clés dans le corpus EMILE ? Nous l'avons comparé avec le corpus BNC (corpus de référence) afin de faire émerger les N-grams (SketchEngine). Nous avons choisi la taille de sélection 2-4-grams avec une option « nest »²⁷². La figure 86 montre les 34 N-grams clés ayant l'indice de spécificité le plus élevé parmi les 113.544 2-4-grams clés relevés au total. Nous observons ici les expressions dont l'indice de spécificité est très élevé (de 80 à 99). Ceci signifie que les N-grams en question sont 80 à 99 fois plus fréquents dans le corpus d'étude (EMILE) que dans le corpus de référence (BNC)²⁷³. Quatorze N-grams clés parmi ceux affichés sont les dates transcrites en lettres, données effectivement typiques propres aux cours d'histoire-géographie. En outre, certaines expressions clés laissent transparaître les sujets abordés en cours comme : *Cuban crisis, the Cold War, the Suez (canal), the Berlin crisis, Margaret Thatcher* ou encore *globalisation*. Par ailleurs, quelques éléments de la biographie du Premier ministre

²⁷² Inclure les plus petites expressions dans les plus grandes de même ordre. Source : www.sketchengine.eu consulté le 18/02/2022

²⁷³ SketchEngine utilise une formule mathématique simple pour calculer cet indice : <https://www.sketchengine.eu/documentation/simple-maths/> consulté le 10/08/2021

britannique comme du contexte politique ressortent au travers les 2-4-grams : *born in nineteen twenty-five, three successive general (elections), (sick) man of Europe, first domesticated in*. Par ailleurs, neuf N-grams les plus spécifiques sont aussi relativement fréquents comprenant les dates notamment. L'expression clé *the Suez* a une fréquence relative qui se détache nettement de l'ensemble des N-grams affichés, 208 occurrences pour le corpus EMILE.

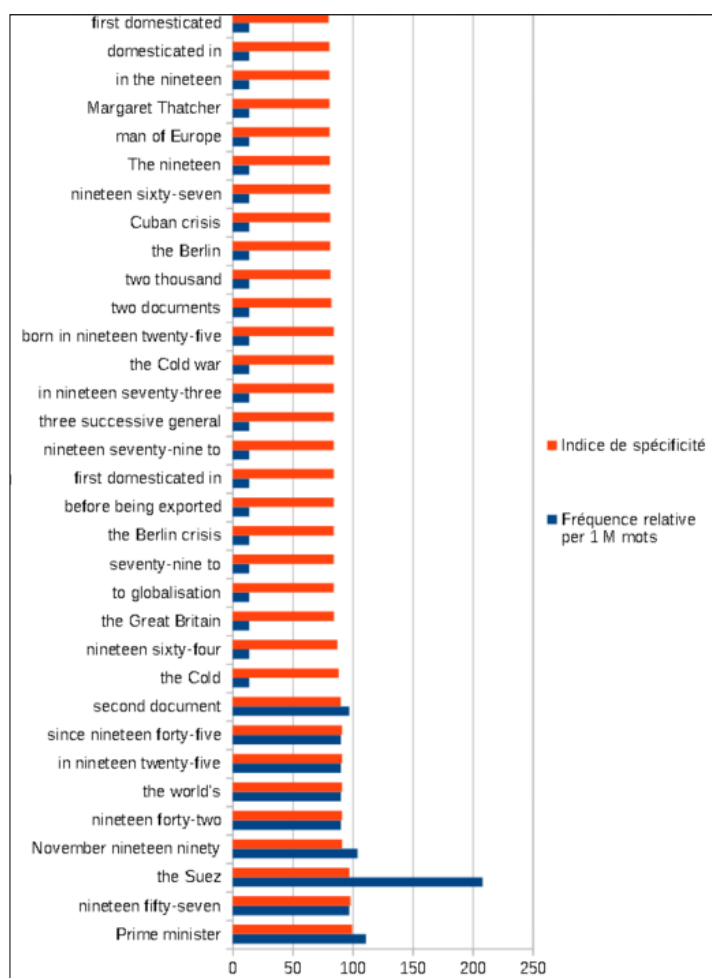


Figure 86: Trente-quatre premiers 2-4-grams clés du corpus EMILE.

8.3. Analyse de l'interlangue des élèves.

Une double approche a été appliquée dans le but de décrire et d'explorer l'interlangue des apprenants en classe européenne :

- Premièrement, l'approche qualitative d'analyse des erreurs (EA) a été utilisée, d'après la méthodologie de Corder et James (James 1998 ; Corder 1967) ; ce procédé nous aide à relever et à décrire les défis auxquels les élèves font face pendant l'apprentissage de L2.

- Deuxièmement, une exploration quantitative de l’interlangue à travers les corpus des productions des élèves (écrites et orales) a été effectuée afin de mettre en lumière l’évolution et le profil langagier propres à l’acquisition de la L2. Les fonctions de traitement de données de *CLAN* sont présentées dans l’annexe 42²⁷⁴ : fonctions de calculs, de lemmatisation et d’analyse morpho-syntaxique (KWAL, FLUCALC, KIDEVAL, MOR). Les analyses de la pausologie (pauses remplies, abandons, répétitions), de la longueur des énoncés, du nombre d’erreurs, des catégories morphologies sont consultables dans le dossier « Analyses CLAN » du volume 3.

Lors du codage des erreurs, certains choix méthodologiques ont été faits. Lors de l’annotation des erreurs dans *EXMARaLDA* nous avons codé les parties de discours (\$NOM, \$VER, \$ADJ etc.), les erreurs lexico- grammaticales (\$LXG), les mots manquants (\$LOS) ou ajoutés (\$ADD).

Lors de comparaison des erreurs dans les sous-corpus écrit et oral nous avons omis celles qui sont propres à un type de discours spécifique, par exemple les types d’erreurs comme *orthographe (spelling)* propre au corpus écrit et les erreurs *phonologiques* propres au corpus oral.

Les catégories *word-missing* (mot manquant) and *word-redundant* (ajout d’un mot), ont été ajoutées dans notre codage des erreurs du sous-corpus oral ce qui permet de recenser les mots oubliés ou ajoutés par les élèves.

Nous sommes conscients de la limite de cette typologie puisqu’il arrive que la même erreur soit classée dans plusieurs catégories simultanément. En revanche, la classification est assez détaillée pour pouvoir recenser et comparer les erreurs des deux corpus en fonction de leur type :

- la classe de mot dans lequel l’erreur survient;
- le type d’erreur textuelle: grammaticale, lexique, lexico-grammaticale, syntaxique (ordre de mots);
- les mots manquants ou ajoutés;
- les erreurs dans le registre du discours.

²⁷⁴ afin de ne pas charger le texte

Par exemple, l'expression *responsible of* sera balisée et annotée comme suit dans les couches de transcription et d'annotation :

couche de transcription: <*responsible of*> [*]

couche d'annotation: *of* = *for* \$LXG; \$PREP; \$ADJ

De cette façon, nous annotons l'erreur une fois dans chaque catégorie concernée, et pourrons la retrouver lors de recherche :

- des classes de mot : adjectifs
- des erreurs lexico-grammaticales : adjectifs et prépositions dépendantes
- des erreurs dans les prépositions.

8.3.1. Comparaison des erreurs dans le sous-corpus oral et écrit des élèves.

La comparaison des erreurs dans les corpus écrit et oral des élèves s'avère une entreprise intéressante qui entame une série d'explorations de l'interlangue et met en évidence des questions majeures de notre recherche : dans lequel des deux corpus étudiés – écrit ou oral - les erreurs commises par les élèves émergent plus fréquemment ? Dans quelles catégories (lexicales, grammaticales, syntaxiques) apparaissent-elles le plus souvent et dans quelles parties de discours ? L'étude nous renseigne vis-à-vis de l'interlangue écrite et orale des apprenants EMILE et contribue à la réflexion sur l'usage de L2 et la façon dont les élèves s'en servent.²⁷⁵

Suite au codage des erreurs dans les sous-corpus écrit et oral des élèves, un tableau illustrant les erreurs les plus typiques des corpus concernés a été élaboré (le Tableau 35) dont nous présentons ici un extrait²⁷⁶.

²⁷⁵ Afin de pouvoir effectuer les comparaisons des erreurs dans les deux corpus, le codage des erreurs doit être standardisé dans les systèmes d'annotation des deux corpus. Nous avons utilisé le codage développé initialement pour le corpus PAROLE (<https://slabank.talkbank.org/access/English/PAROLE.html>), adapté du système CHILDES. Ce schéma a été utilisé pour le codage des erreurs dans le sous-corpus oral ce qui nous a permis de créer un schéma de codage très semblable du sous-corpus écrit dans l'*UAM Corpus Tool* (les deux schémas d'annotation sont consultables dans l'annexe 38).

²⁷⁶ Le tableau entier est consultable dans l'annexe 38-1.

Exemples des erreurs du sous-corpus écrit des élèves	Catégories des erreurs + codes attribués	Exemples des erreurs du sous-corpus oral des élèves
-those miners are seen <has*> as betrayer	Orthographe/phonologie	globalization [*]
	Morphologie	
-two other small <party*> parties ; -are seen as <betrayer*> betrayers ; -a man who <work*> works	accord (AGR)	-he <try*> tries to explain that there <is*> are difficulties in the country
-children <were working*> worked to help their family	aspect (ASP)	-many people <had learnt>* learnt to work together; -it cost less to the European [country] because it <is exporting>* exports
-people can <chose*> choose ; -she <change*> changed policies; -in 1950 [...] a new way of life <appear*> appeared	temps (TNS)	-they could <sold*> sell their goods ; -they <start*> started panicking; -the British could send or <received*> receive
-is in political instability; -takes much money <to*> from the individual; - <in front of*> medicine	préposition devant le nom (PREP)	-exports <with*> to other countries; -they're looking 0* at each other

Tableau 35: Erreurs les plus typiques des sous-corpus écrit et oral EMILE (2021).

Une fois le codage effectué, toutes les transcriptions des élèves ont été réunies (fonction « Glue transcriptions » dans *EXMARaLDA*) dans un seul fichier.²⁷⁷

Ensuite nous avons procédé au recensement des erreurs²⁷⁸ qui sont présentées dans les dossiers « Erreurs_corpus écrit_UAM Corpus Tool » et « Erreurs_corpus oral_Exmaralda » du volume 3. Les résultats de la comparaison des deux sous-corpus (données absolues) sont présentés sur les figures 87 et 88²⁷⁹.

²⁷⁷ A noter que seulement les productions pendant les cours étaient concernées, les évaluations ne sont pas prises en compte, car les productions écrites évaluées n'étaient pas à notre disposition.

²⁷⁸ A l'aide d'*EXMARaLDA* (outil *EXAKT*) pour le sous-corpus oral et à l'aide de l'*UAM Corpus Tool* pour le sous-corpus écrit.

²⁷⁹ Rappelons que même si le graphique présente un moyen de visualisation très convenable et facile à l'interpréter, il ne reflète que partiellement la répartition des erreurs dans les catégories. En réalité, comme nous l'avons souligné précédemment, les catégories se chevauchent entre elles, les erreurs pouvant apparaître dans plusieurs catégories simultanément.

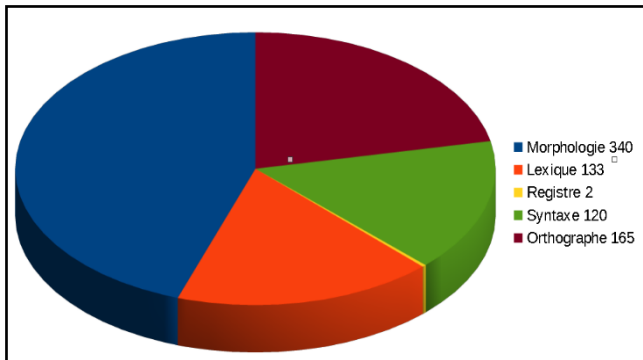


Figure 87: Répartition des erreurs dans le sous-corpus écrit des élèves (2021).

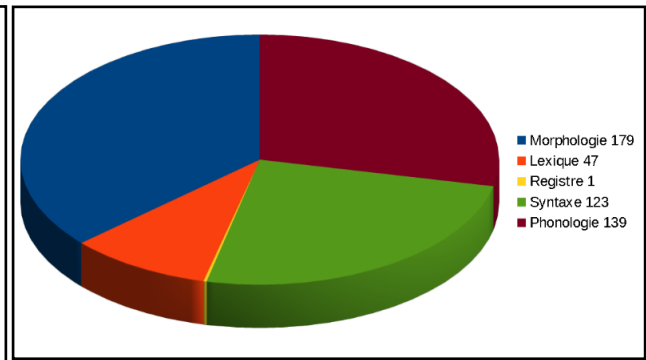


Figure 88: Répartition des erreurs dans le sous-corpus oral des élèves (2021).

760 erreurs émergent dans les productions écrites et 489 dans les productions orales (données absolues). Les deux sous-corpus étant de taille presque identique (7.865 et 7.871 mots respectivement), il n'est pas utile de calculer des résultats relatifs. Les comparaisons des tableaux 93 et 94 s'appuient donc sur les données absolues.

Le premier constat concerne le rapport au nombre d'erreurs dans les sous-corpus des élèves. Si nous enlevons les erreurs d'orthographe et de prononciation (non-comparables), nous obtenons, respectivement, 595 erreurs dans le sous-corpus écrit et 350 erreurs dans le sous-corpus oral des élèves, soit 70% d'erreurs en plus dans le sous-corpus écrit des élèves.

Pourquoi cette différence ? Les graphiques (89 et 90) montrent que les erreurs morphologiques occupent une place plus importante dans les sous-corpus que d'autres type d'erreurs, et se trouvent en nombre presque deux fois supérieur dans les productions écrites que dans les productions orales (340 et 179 respectivement). Autrement dit, les erreurs morphologiques constituent presque la moitié (45 %) de la totalité des erreurs du sous-corpus écrit des productions et plus qu'un tiers (36 %) dans les sous-corpus des productions orales.

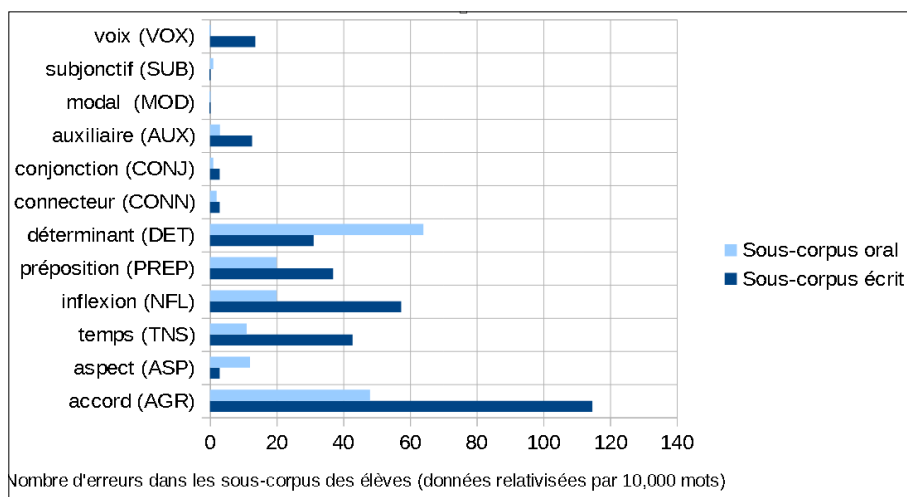


Figure 89: Répartition des erreurs morphologiques dans les productions écrites et orales des élèves (2021).

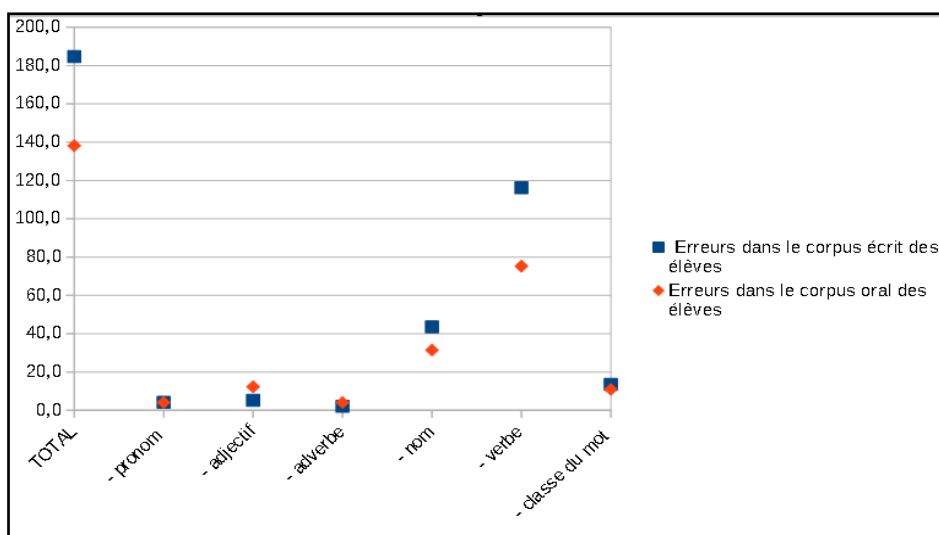


Figure 90: Répartition des erreurs morphologiques selon les parties du discours des sous-corpus écrit et oral des élèves EMILE (2020).²⁸⁰

Pourquoi cette différence importante dans l'emploi de la morphologie, et notamment, des accords (cf. Fig.87, 88, 89 et 90) ? Les productions écrites sont généralement considérées comme plus soignées (puisqu'il est possible de raturer, de faire disparaître les mots) que l'expression orale (qui se fait en temps réel), or ici nous rencontrons le cas contraire. Le sous-corpus écrit est largement constitué de notes et de brouillons ; lors de la préparation des monologues les élèves essaient de

²⁸⁰ Analyse effectuée avant la dernière révision du corpus en juin 2021.

mettre les idées sur une feuille très rapidement et souvent ne se soucient pas des accords entre les sujets et les verbes. Lorsque l'élève parle, au contraire, sa parole est adressée à quelqu'un, il est soucieux de rendre son message compréhensible et intelligible, donc *l'output* oral des élèves EMILE se révèle beaucoup plus soigné que *l'output* écrit, destiné essentiellement à une utilisation personnelle. Il est possible aussi que certaines erreurs à l'oral passent inaperçues, les accords y étant moins facilement repérables qu'à l'écrit.

Quand on travaille sur tout le processus qui va de *l'input* à *l'output*, la distinction traditionnelle entre *l'output* écrite et orale doit être nuancée. Une production écrite de type « brouillon » a un statut assez particulier, c'est tout un travail linguistique en processus (voir la définition d'un brouillon dans le Glossaire). La particularité réside dans le fait que les brouillons ne sont pas destinés à la lecture par une personne tierce. Donc ce type de production est assez peu étudié²⁸¹. Quant à la production orale, comme pour les productions écrites, nous trouvons toute une échelle des productions, qui va de l'oralisation (ce qu'on lit) à une extrémité de *l'output*, jusqu'à une expression orale libre, spontanée à l'autre extrémité - un parcours linguistique jalonné par des statuts intermédiaires.

Dans quelles parties du discours les erreurs émergent-elles le plus souvent ? Quels sont les points faciles et difficiles dans la maîtrise langagière des apprenants EMILE ? Comme la figure 94 l'indique, les élèves maîtrisent assez bien l'emploi des pronoms, des adverbes et des adjectifs et parfois ont du mal avec les classes de mots. (ex. <really*> **real** conflict with armies; successive general elections <win*> **victories**; safety prevented from <confident*> **confidence**). En revanche, ils rencontrent quelques difficultés avec le maniement des noms et des verbes, ce qui n'est pas surprenant en soi, ces points présentant souvent un défi pour les apprenants de l'anglais. En même temps, les noms et les verbes sont plus fréquents que les autres catégories, donc il est logique qu'ils génèrent plus d'erreurs.

Si les problèmes avec ces deux catégories grammaticales existent tant à l'écrit qu'à l'oral, le nombre d'erreurs se révèle plus important dans le sous-corpus écrit, surtout quand il s'agit des verbes (116 et 75 pour le sous-corpus écrit et oral respectivement).

²⁸¹ Parmi des travaux sur ce sujet, voir Lee, J. et al. (2015). CityU corpus of essay drafts of English language learners: A corpus of textual revision in second language writing. *Language Resources and Evaluation*, 49/3, 659-683.

Il convient de préciser néanmoins que la façon de compter les erreurs influe sur les résultats globaux. Par exemple, dans la catégorie « nom » notre calcul des erreurs prend en compte uniquement les noms, sans compter les déterminants. Si les groupes nominaux entiers (déterminant +nom) avait été pris en compte, le nombre d'erreurs dans la catégorie « nom » aurait certainement dépassé celui de la catégorie « verbe », puisque comme nous l'avons vu précédemment, les élèves se trompent très souvent dans l'utilisation des articles (par exemple, la sur-utilisation de THE dans le sous-corpus oral).

8.3.2. EXMARaLDA : outil EXAKT et profil linguistique de l'interlangue.

Avant d'aborder l'exploration des erreurs dans le sous-corpus oral des élèves nous présentons quelques fonctionnalités du logiciel *EXMARaLDA*. Grâce à la fonction de recherche par type d'erreurs souhaitées (outil *EXAKT*, description consultable dans l'annexe 38-2) il est possible notamment d'établir le profil linguistique de l'interlangue des élèves, mais aussi d'effectuer le repérage des traits caractéristiques des relations entre *l'input* et *l'output* grâce à la fonction de recherche des phénomènes.

8.3.3. EXMARaLDA : recherche des interactions entre *l'input* et *l'output*.

Une fonction de recherche d'éléments particuliers (*search in events*) d'*EXMARaLDA* permet de découvrir une technique privilégiée d'interaction de la professeure de langue avec les élèves. Un « événement » dans *EXMARaLDA* peut être de nature linguistique (correspondant le plus souvent à un acte de parole), paralinguistique ou extra-linguistique (par exemple montrer un objet). Le type d'interaction qui nous intéresse est observable au travers d'un code ++ qui marque une phrase terminée par quelqu'un d'autre que celui qui l'avait commencée. La recherche s'effectue parmi les locuteurs souhaités (*selected tiers*). Ainsi, dans l'extrait de cours du 13 décembre 2018 (durée 22 minutes), presque un tiers des énoncés produits par les apprenants (11 sur 35, Fig.91) est codé avec ++ ce qui reflète un modèle particulier de l'interaction en cours.

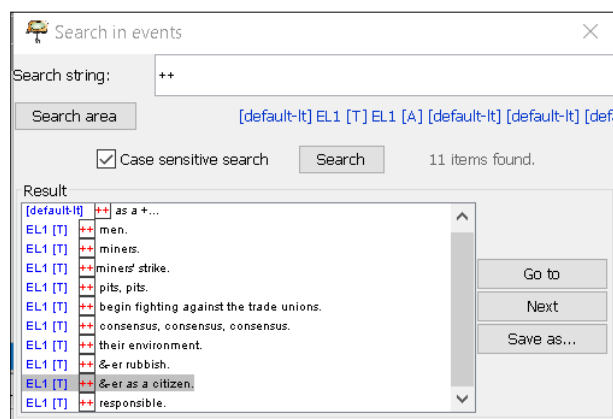


Figure 91: Recherche du schéma d'interaction « trailing off » dans EXMARaLDA (2021).

Quelle est la nature de cette interaction ? En effet, la professeure de langue commence une réponse et la suspend, proposant ainsi aux élèves une possibilité de la terminer avec un mot (ou une expression) attendu plutôt que de recourir à une façon habituelle de questionnement.

En voici quelques exemples.

Ex.1. Exemple avec un schéma d'interaction simple au sein d'un seul énoncé : Professeur → Élève → Professeur (chaîne de trois éléments) .

	161 [11:05.3]	162 [11:05.3]	163 [11:07.6*]	164 [11:09.8]
Professeur LV	the country begin(s) +...			+ , against the trade unions, some were for, some were against.
EL1 [T]			++ begins [J] (.) begins fighting against the trade unions.	

Figure 92: Schéma d'interaction composé de trois éléments (2021).

La professeure abandonne une phrase pour susciter une réponse ; ce qui est attendu est l'expression « trade unions ».

Ex.2. Exemple avec un schéma d'interaction plus complexe, toujours au sein d'un seul énoncé : Professeur → Élève → Professeur → Élève (chaîne de quatre éléments).

	169 [11:36.9]	170 [11:36.9]	171 [11:21.3]	172 [11:37.3]	173 [11:23.8]	174 [11:25.1]	175 [11:28.4]
Professeur LV	and people become angry, and people become divided.		&-alright so it's the end of the +...			+, the [J] the united society which we describe in the post_war +...	
EL1 [T]					++ the united society.		++ consensus.

Figure 93: Schéma d'interaction composé de quatre éléments (2021).

Nous constatons que la professeure interagit avec les élèves deux fois au sein d'une phrase complexe : la première fois à la fin de la proposition qui commence avec « so it's the end of... » et la deuxième fois à la fin de la proposition relative, chacune ayant un mot pivot autour duquel un syntagme se construit.

Ex.3. Schéma encore plus long dans un seul énoncé : Professeur → Élève → Professeur → Élève → Professeur (chaîne de cinq éléments).

	49 [06:08.1]								50 [06:19.2]	51 [06:20.9]
Professeur LV	so, that's quite an achievement, and in a world dominated by men, you know, the reason why she needed to be so tough, was because [ɪ] because she +...								&-yes?	
EL1 [I]									++ because she was a lady.	
	2:	53 [06:22.1]		54 [06:24.2]	55 [06:25.2]	56 [06:26.2]		57 [06:25.0]		
Professeur LV		+, she was a lady competing with +...			+, men.			right, so it's not easy, &-okay.		
EL1 [I]					++ men.					

Figure 94: Schéma d'interaction composé de cinq éléments (1) (2021).

	112 [08:22.4]		113 [08:24.7]		115 [08:25.5]		117 [08:31.8]		119 [08:33.1]	
Professeur LV	yes, and this has led to +...		&- alright, because there were miners' strikes, because Thatcher wanted to close the +...					+, &-very good, the pits.		
EL1 [I]			+++miners' strike.					++ pits, pits.		

Figure 95: Schéma d'interaction composé de cinq éléments (2) (2021).

Dans le schéma constitué de 5 éléments la professeure « lance » les élèves deux fois (comme dans Ex.2), mais cette fois-ci l'enseignante reprend chaque réponse des apprenants (parfois avec des modifications), en la validant ainsi.

Outre ces chaînes d'interaction constituées de 3 à 5 éléments qui se déroulent au sein de la même phrase, nous en avons observé d'autres, ayant des modalités d'interaction différentes :

Ex.4. Professeur → Elève. Professeur → Elève. Professeur → Elève

Professeur LV	what is a privilege ?			++ as a +...	yes.	and also www it shows that you are (.) of your actions.	yes.
EL1 [I]		it legitimate [*] you +/.		++ &-er as a citizen.			++ responsible.
EL1 [A]		\$MOR \$AGR					

Figure 96: Schéma d'une interaction scindée (2021).

L'interaction, bien que construite autour de la même thématique, est scindée en plusieurs éléments constitutifs. En effet, malgré plusieurs découpages, la phrase entière se reconstruit facilement : *A privilege legitimates you as a citizen and also it shows that you are responsible of (= for) your actions.* Cette phrase a un parcours particulier dans la mesure où sa construction se passe par des techniques variées, dont l'abandon et la relance, en interaction étroite avec l'élève : tout d'abord, la professeure pose une question en *wh-* (*what is a privilege?*) afin de solliciter une réponse (*it legitimate(s) you +/.*), avant d'intervenir à la fin du segment en relançant l'énoncé au moyen de « as » (*++ as*) pour ensuite le suspendre à nouveau (*+...*), afin de faire émerger un terme attendu « citizen ». En effet, c'est la professeure qui se montre garante de l'énoncé complet, puisqu'elle en « soude » les segments constitutifs par le biais des mots de liaisons (*as, and, also*). De cette façon, la professeure de langue s'assure de la maîtrise par l'élève à la fois des compétences

linguistiques et des connaissances civilisationnelles. Par ailleurs, la validation des réponses de la part de l'enseignante, contrairement aux exemples précédents, se passe non pas par une reprise des mots-pivots, mais par « yes ».

Le dernier énoncé de la professeure se distingue grâce à l'emploi d'une technique « texte à trous », outil classique d'apprentissage dans les supports écrits (*and also it shows that you are (.) of your actions* ; or nous sommes ici dans une interaction orale. Ainsi, au lieu d'abandonner la phrase et laisser les élèves terminer l'énoncé, l'enseignante choisit de marquer une pause dans un endroit où le terme précis est attendu puis termine la phrase. Il appartient donc aux élèves de restituer un mot absent à partir du contexte.

Pourquoi cette technique ? Il semble que dans sa tentative de guider les élèves vers la réponse précise (*responsible*) l'enseignante vise un double objectif : créer un contexte morpho-syntaxique reconnaissable par des apprenants (*you are [?] of your actions*), faisant appel non seulement à la connaissance des expressions lexico-grammaticales (*be responsible for*) mais aussi au contexte de son évocation (extrait du discours de Margaret Thatcher tiré du film « The Iron Lady » visionné juste avant) et à l'un des thèmes marquants de la politique thatchérienne, la responsabilité individuelle du citoyen.

Conclusion. Ces formes d'interaction ont pour effet de multiplier les occurrences d'un mot ou d'une expression cible dans *l'input* : le premier *input* pour la classe s'effectue lorsqu'un des élèves produit une réponse souhaitée, et le second quand la professeure reprend cette même expression. Ce second *input*, fait par la professeure, valide le premier et ainsi ouvre le chemin pour continuer l'énoncé ; ensuite le schéma se répète avec un autre mot. Si les mêmes mots ou expressions sont utilisés encore n-fois durant le cours, *l'input* se multiplie n-fois. Les exemples cités sont des variantes du schéma classique IRF de Sinclair et Coulthard (1975), que nous avons mentionné au chapitre 7.

L'input et *l'output* se combinent au sein du même énoncé et l'interaction se construit en escalier : *l'input* initié par la professeure incite *l'output* des élèves, celui-ci devient *l'input* pour ceux qui écoutent, ce qui déclenche un nouvel *output*, et ainsi de suite. La clé de cette technique consiste en la participation directe des apprenants dans la construction de « l'escalier », à savoir, non pas à côté de professeure, non pas après, mais avec et ensemble. Ainsi, chacun se sent impliqué dans le

cours et les connaissances s'en trouvent renforcées grâce à ce guidage participatif mais complexe. De cette façon, l'acquisition de la terminologie et des expressions phraséologiques propres aux cours EMILE est favorisée à la fois par la répétition fréquente des mots (grâce aux multiples *inputs*) et par la participation active des apprenants dans le processus d'apprentissage.

Dans les cas observés le contexte d'utilisation des mots est préconçu par la professeure. Ainsi, les élèves se trouvent dans une situation d'autonomie limitée où le contexte est imposé en amont. Il serait intéressant, d'ailleurs, d'observer les productions orales des apprenants lors des évaluations afin de déterminer si le contexte d'utilisation des expressions *trade unions*, *miners' strikes*, *close pits* est différent de celui-ci des cours.

Cette méthode d'interaction est propice à la consolidation du vocabulaire qui est ancré dans le contexte historique et politique précis de la période étudiée. Les attentes envers les élèves sont doubles (maîtrise de la langue et du contenu) et, tout comme l'*input* multiple, cela reflète le caractère complexe des cours EMILE. En effet, si le mot demandé par le professeur est un résultat explicite, la maîtrise du contexte ne l'est pas, mais conditionne la qualité et la pertinence dans les productions des apprenants.

8.3.4. Progression annuelle des élèves.

Dans cette section nous suivons la progression globale des élèves dans les productions orales du mois d'octobre au mois de mai (dans tous les cours et toutes les matières confondus). Les analyses détaillées sont consultables dans la fiche « Ensemble des analyses_évaluation » dans le dossier « Analyses CLAN » du volume 3).

Y a-t-il une évolution du nombre d'erreurs dans les productions des élèves ? Pour répondre à cette question nous avons pris les données des colonnes « Freq_tokens » (nombre de mots) et « Words_errors » (nombre d'erreurs) de l'analyse Flucalc de *CLAN*, puis les avons relativisés par 1000 mots.

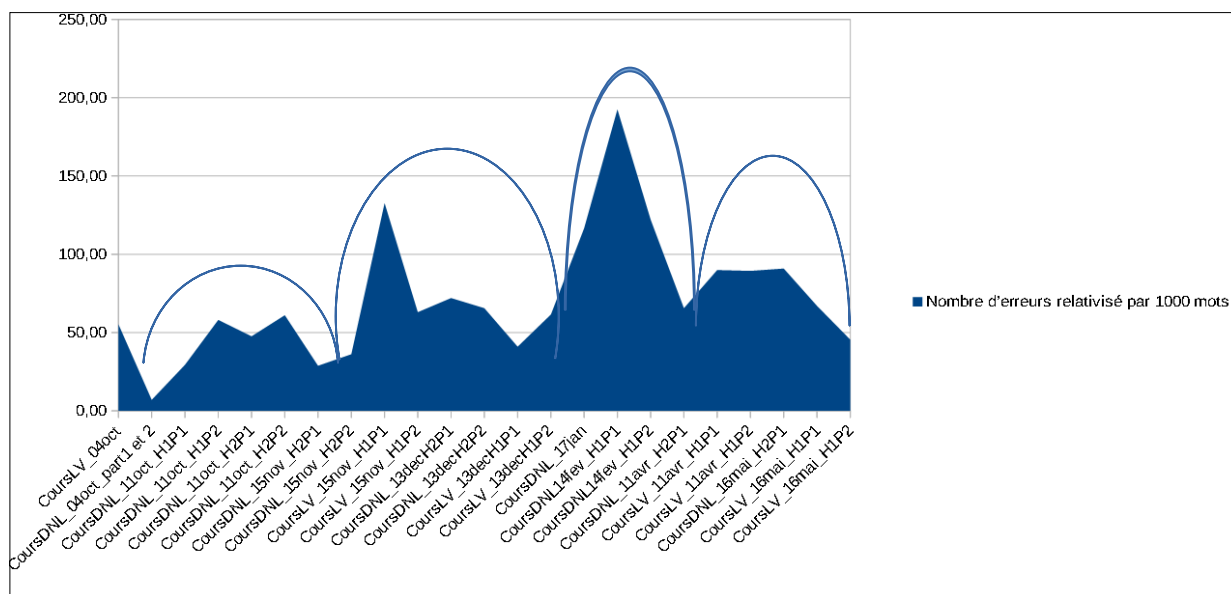


Figure 97: Nombre d'erreurs dans le corpus oral des élèves pour année scolaire 2018-19 (2021)
282

Le graphique regroupant 26 cours montre que le nombre d'erreurs commises par des élèves durant l'année scolaire évolue en dents de scie. La progression a un caractère instable, avec deux grands pics : au mois de novembre (cours de langue) et au mois de février (cours d'histoire-géo). A quoi peut-on attribuer cette augmentation en flèche (= nombre de déviances très élevé) dans les productions des apprenants ?

Dans le cas du premier grand pic (15 novembre), les élèves venaient de rentrer des vacances de Toussaint et la mise en route de la première semaine s'est révélée probablement difficile. Quant au cours de DNL du 14 février, il était consacré aux préparations des débats (sujet d'évaluation le jour même), l'exercice consistant à présenter un document inconnu à l'oral avec 15 minutes de préparation. Il s'agit donc d'une prise de parole assez longue dans la durée, semi-spontanée, dans des conditions de stress, ce qui peut expliquer peut-être le taux très élevé de déviances ce jour-là.

Un autre constat est que le nombre minimal d'erreurs augmente au fur et à mesure que l'année avance, sauf au mois de mai où le point minimal a diminué par rapport au mois d'avril.

²⁸² Données relativisées par 1000 mots, les arcs correspondent aux périodes scolaires

L'évolution des erreurs s'effectue par cycles (illustrés par quatre arcs dans le graphique). L'analyse suggère que chaque cycle correspondrait à une période scolaire. A l'intérieur de chaque cycle il y a des hauts et des bas dans le nombre d'erreurs constatées, mais les quatre cycles sont organisés selon un schéma quasiment identique : une augmentation des erreurs au début → un ou deux pics vers le milieu du cycle puis une stabilisation → une diminution des erreurs vers la fin. L'augmentation du nombre d'erreurs au début de chaque cycle est vraisemblablement un signe typique des « redémarrages » après la rupture des vacances tandis que vers la fin du cycle le nombre d'erreurs diminue « naturellement » suite à l'évolution de l'interlangue, intégrant une meilleure maîtrise des nouveaux éléments introduits pendant le cycle et de leur contexte d'emploi..

8.3.4.1. Comparaison de la progression annuelle par matière (LV/DNL).

Nous avons vu que les « vagues » d'erreurs sont probablement rythmés par l'alternance cyclique des périodes scolaires et des vacances. Mais que se passe-t-il dans les deux disciplines vues séparément ? L'interlangue des élèves évolue-t-elle différemment en fonction de la matière ce qui aurait éventuellement un impact sur le nombre d'erreurs ?

A partir des données statistiques de Flucalc nous avons obtenu un graphique (Fig.102)²⁸³. Nous constatons que la répartition des erreurs n'est pas identique dans les deux matières concernées. En DNL la courbe des erreurs a une tendance à grimper au fur et à mesure que les mois passent (et ce, sans prendre en compte le mois de février, en raison de l'absence des observations en LV. En revanche, l'évolution des erreurs en cours de langue suit une trajectoire en « montagnes ».

L'interlangue des élèves par conséquent évolue différemment selon la matière enseignée, avec une stabilité des erreurs (par rapport au début de l'année) en LV mais l'augmentation de celles-ci en DNL en fin d'année scolaire.

Il serait utile de compléter l'interprétation de ce graphique avec des informations concernant les représentations des apprenants sur les disciplines enseignées : la DNL et la LV. Les élèves ont-ils

²⁸³ A noter que nous avons pris en compte uniquement les périodes scolaires pendant lesquelles les deux professeurs étaient présents afin de rendre les données comparables. Ainsi les mois de février, janvier et mars sont exclus de l'analyse.

un sentiment d'inconfort (peur, stress, manque de confiance, etc.) dans une des matières ce qui provoquerait un taux d'erreurs élevé ? Les réponses à cette question se retrouvent dans le chapitre neuf du présent travail (l'exploitation des questionnaires).

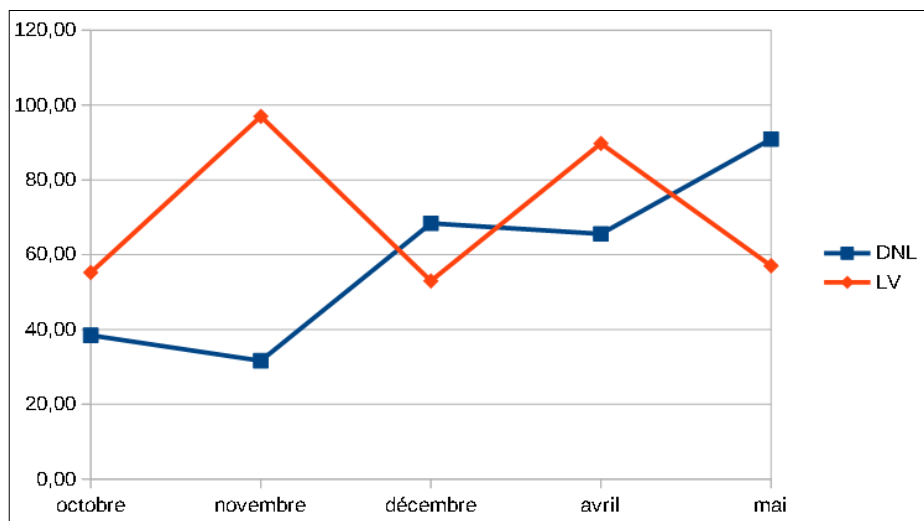


Figure 98: Nombre d'erreurs sur l'année scolaire en LV et en DNL (2021).²⁸⁴

8.3.4.2. Comparaison de la progression par mode d'enseignement.

Regardons à présent les mêmes données statistiques sous un autre angle. Et si le nombre d'erreurs dans les cours EMILE évoluait en fonction du mode d'enseignement (demi-groupe vs classe entière) L'effectif plus important des cours en classe entière aurait-il une incidence sur le taux d'erreurs ?

Les données des graphiques (Fig.99 et 100) présentant le nombre d'erreurs selon le mode d'enseignement (en demi-groupe ou en classe entière) montrent une succession de « vagues » d'erreurs dans les deux types de cours. Cependant, une légère tendance vers la diminution des erreurs est observée vers la fin de l'année scolaire dans les demi-groupes (Fig.99) et une tendance visiblement contraire en classe entière (Fig.100). Cette comparaison a cependant des limites, parce que les conditions d'observations ne sont pas identiques pour les cours en demi-groupe et en classe entière. A savoir, nous avons assisté uniquement aux cours de DNL enseignés en groupe entier ayant lieu le jeudi. Nous n'avions pas pu assister aux cours de LV dispensés en classe entière le mardi.

²⁸⁴ Données relativisées par 1.000 mots

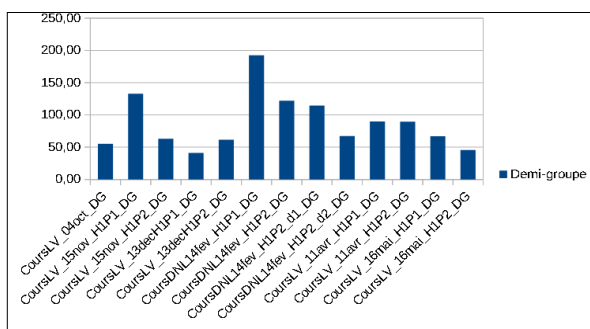


Figure 99: Nombre d'erreurs selon les modalités de l'enseignement (demi-groupes) (2021).

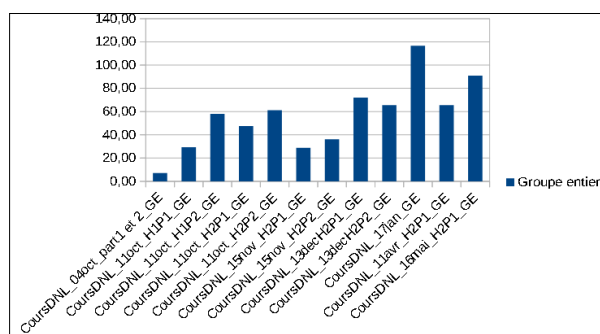


Figure 100: Nombre d'erreurs selon les modalités de l'enseignement (classe entière) (2021).

8.3.5. Diversité du vocabulaire.

La **diversité lexicale** est une mesure utile pour observer l'évolution de l'interlangue des apprenants. Le calcul de diversité effectué par *CLAN* est basé sur VocD (Malvern et Richards, 1997) Sur de petits corpus il est plus précis qu'un simple *type-token ratio*, qui peut fluctuer selon la taille du corpus examiné (MacWhinney, 2000, p.116).

8.3.5.1. Diversité du vocabulaire sur l'année scolaire.

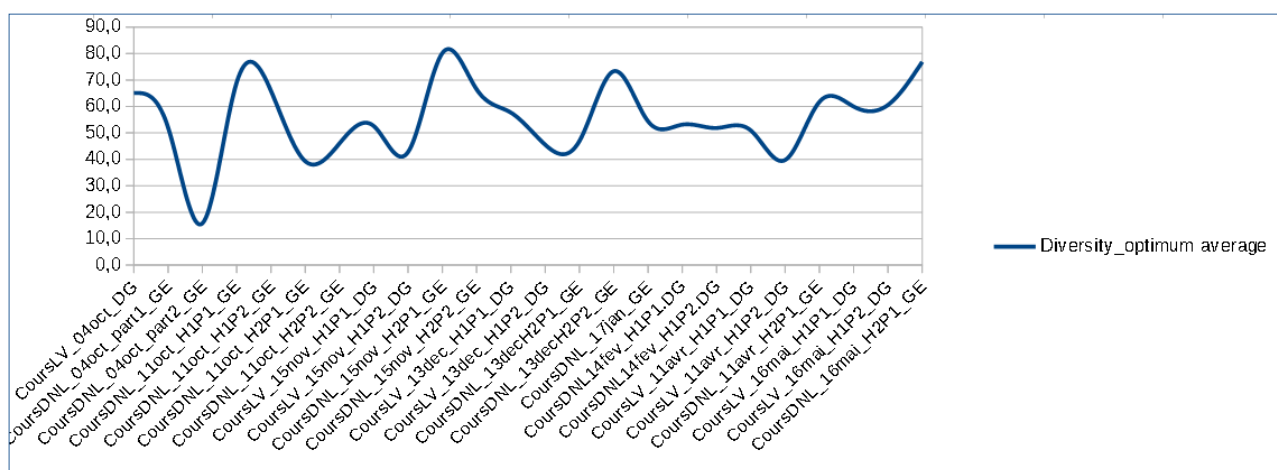
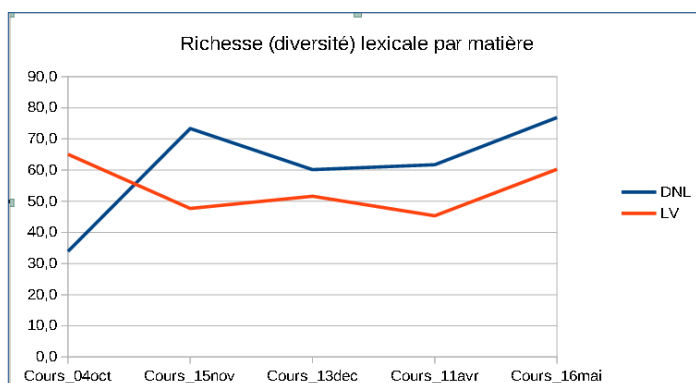


Figure 101: Diversité lexicale dans les productions orales des élèves en EMILE durant l'année scolaire (2021).

Nous avons retenus pour l'analyse VocD²⁸⁵ seulement les cinq mois de l'année durant lesquels les deux professeures ont assuré les cours ensemble. Ces périodes couvrent le 1er et le 3ème trimestres scolaires.



	Diversité (moyenne) par discipline	
	DNL	LV
Cours_04oct	33,9	65,1
Cours_15nov	73,4	47,7
Cours_13dec	60,155	51,6
Cours_11avr	61,7	45,3
Cours_16mai	76,9	60,3
Moyenne	61,208	54,003

Figure 102: Diversité lexicale par discipline enseignée (2021).

Tableau 36: Diversité lexicale par discipline enseignée (2021).

Le graphique (Fig.102) montre que la charge lexicale est relativement importante dans les deux disciplines (la diversité peut venir de l'utilisation d'un plus grand nombre de mots déjà connus ou de l'introduction de mots nouveaux). En même temps, le parcours de la courbe n'est pas tout fait le même dans les deux disciplines pendant les mois observés. Si en DNL le début de l'année se voit chargé en vocabulaire (montée brusque de la courbe), en revanche, la diversité lexicale en LV est à la baisse à cette même période. Ensuite, entre novembre et avril (sans prendre en compte les mois d'hiver) les deux courbes se stabilisent et évoluent en parallèle (avec une charge légèrement supérieure en DNL). Enfin, vers la fin d'année scolaire les deux courbes ont une tendance à monter, tout en gardant l'écart entre les deux disciplines concernées.

Nous constatons, entre les mois d'octobre et novembre, un effet compensatoire entre les disciplines : quand dans une des matières les élèves ont un influx important de vocabulaire, l'autre matière connaît une baisse en diversité, et inversement (voir le parcours des courbes Fig.102). Enfin, l'introduction du vocabulaire se fait de façon plus ou moins homogène, l'amplitude des fluctuations étant presque identique dans les deux disciplines. Ceci semble suggérer que le vocabulaire utilisé par les apprenants en histoire-géo n'est pas beaucoup plus variée par rapport aux cours de langue. (Cette hypothèse nécessite plus d'observations en cours de langue afin de compléter nos observations).

²⁸⁵ Voir le Volet 3 de la fiche « Ensemble des analyses_cours », le dossier « Analyses CLAN » du volume 3

8.3.5.2. Débit et densité de la parole.

8.3.5.2.1. Débit et densité dans les cours et les évaluations.²⁸⁶

Nous nous sommes appuyés sur les données des trois séquences dont les moyennes ont été calculées par la suite.²⁸⁷

Séquence	Cours/Vitesse	Evaluations/ Vitesse	Cours/ Densité	Evaluations/ densité
Thatcher (nov + dec)	113,6	156,0	44,0	50,0
Globalization (jan+ février)	98,4	117,7	45,0	48,0
Berlin crisis (avril)	118,2	98,6	38,0	43,0
Moyenne	110,1	124,1	42,3	47,0

Tableau 37: Débit (WPM) et densité des productions des élèves en cours et dans les évaluations (2020).

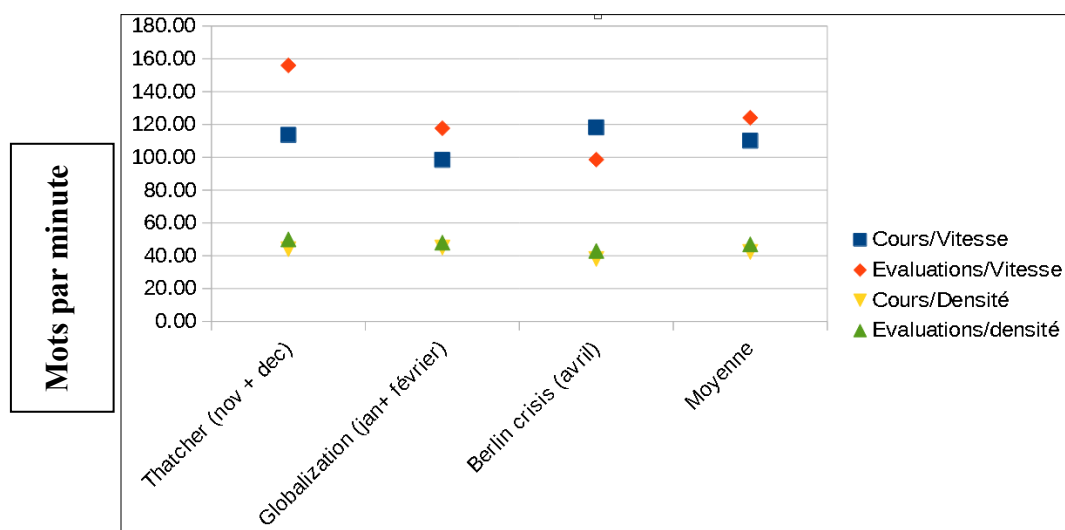


Figure 103: Débit (WPM) et densité des productions des élèves en cours et dans les évaluations (2020).

La première chose à remarquer est le débit plus important pendant les évaluations qu'en cours dans deux séquences sur trois. Le débit plus faible de la séquence *Berlin crisis* peut avoir deux explications :

²⁸⁶ La densité lexicale est le nombre de verbes, d'adjectifs, d'adverbes, de prépositions et de conjonctions divisé par le nombre total des mots (Manuel Clan, Vol.2, p.137). La vitesse est la mesure WPM (words per minute/ mots par minute) de CLAN qui calcule le nombre total des mots divisé par le temps de parole d'un locuteur (Manuel Clan, Vol.2, p.127).

²⁸⁷ Cette analyse est effectuée avant la dernière révision du corpus EMILE en juin 2021.

- Premièrement, l'évaluation en question (*Berlin crisis*) est basée sur l'analyse de la production d'un seul élève. Il serait intéressant d'analyser les productions d'autres élèves et voir si les résultats vont modifier les données par la suite.
- Deuxièmement, l'élève prononce son texte (aussi préparé et enregistré en dehors de la classe) très attentivement tout en concentrant son attention sur la prononciation, l'intonation et l'articulation des mots dans l'effort d'être compris.

Dans la séquence *Thatcher* la parole des élèves est beaucoup plus rapide mais aussi plus dense que dans n'importe quelle autre production orale, dans un discours adressé au premier ministre britannique Margaret Thatcher, préparé et enregistré en dehors de la classe. De façon générale, nous remarquons que la densité de la parole dans les évaluations (toutes productions confondues, Fig.103) est toujours un peu plus élevée que pendant les cours.

Les deux paramètres étudiés sont en hausse dans les évaluations, les productions étant à la fois un peu plus rapides et plus denses, caractérisées par un nombre plus important de mots lexicaux que pendant les cours.

Comment expliquer ce fait ? Même s'il est difficile de parler de l'évolution de l'interlangue des apprenants suite aux trois séquences observées, il est évident que les conditions dans lesquelles l'interlangue est déployée changent. Vraisemblablement, lors de l'évaluation, certaines opérations (d'encodage grammatical et d'activation lexicale notamment) ont été partiellement préparées à l'avance, ce qui réduit le temps de mise en œuvre de ces opérations et les risques de ratés ou de blocage.

8.3.5.2.2. Débit et densité des productions des élèves et du discours des professeurs.

La question de la compréhension de l'oral en cours d'anglais a toujours été un point délicat du point de vue des apprenants. Qu'en est-il en cours EMILE ? Cette section examine une question d'interdépendance entre la vitesse et la densité avec laquelle *l'input* oral est livré, ce qui serait l'indicateur de l'efficacité de *l'intake* des élèves en cours d'anglais de section européenne. C'est une problématique à laquelle très peu de chercheurs se sont intéressés jusqu'à présent.

Est-ce que les professeures de LV et de DNL parlent avec une vitesse juste pour que les apprenants en relèvent le maximum d'informations utiles ? Leur densité lexicale présente-elle un obstacle pour une compréhension efficace des élèves ?

Comme le soutient Nesi (2001), plusieurs facteurs influent sur la densité du discours, dont nous ne mentionnons que les trois principaux :

- « Medium of delivery » - à l'oral ou à l'écrit. En règle générale, un texte prononcé est moins dense du point de vue de la charge lexicale qu'un texte écrit (Halliday 1985, Ure 1971, Stubbs 1986).
- La présence ou l'absence de « feedback » - l'intervention (ou son absence) de la part des apprenants est susceptible, elle aussi, d'impacter la densité lexicale du discours. Les discours qui ne nécessitent pas une réponse (verbale ou non) des élèves sera beaucoup plus dense en comparaison avec un discours qui réclamerait une réaction.
- Le temps de préparation du discours/texte, à l'oral comme à l'écrit ; les textes qui ont été « soignés », réécrits à partir du brouillon ou retravaillés d'une façon ou d'une autre, ont une tendance à avoir une densité supérieure à ceux qui se produisent spontanément.

Nous avons comparé la rapidité et la densité du discours des professeures ; les mêmes paramètres des élèves en fonction de la matière (LV et DNL), et en fonction des modalités d'enseignement (en demi-groupes ou en classe entière). Pour effectuer cette analyse, nous avons relevé les données d'un échantillon du discours (durée environ 3 minutes) des professeures et des élèves pendant les périodes différentes de l'année scolaire (au début au milieu et la fin), en demi-groupes et en classe entière ; ensuite les données ont été analysées avec le logiciel *CLAN* (fonction EVAL²⁸⁸).

	Prof DNL	Prof LV	EL demi-groupe	EL groupe entier	EL DNL	EL LV
Débit (WPM)	126,1	140,3	109,8	111,9	110,2	115
Densité	43,8	39	44,7	41,4	42,9	41,7

Tableau 38: Débit et densité dans le discours des professeures et des productions des élèves en fonction de la matière et de la modalité d'enseignement (2021).

²⁸⁸ Voir le Glossaire pour les définitions du débit et de la densité.

Les résultats montrent que le débit et la densité lexicale des professeures et des élèves sont comparables quelle que soit la matière et le mode d'enseignement. La professeure de LV parle à une vitesse légèrement supérieure à celle de son homologue en DNL. En revanche, la densité de la parole de l'enseignante de la langue est moins importante que celle de la professeure d'histoire-géographie.

L'analyse suggère que les facteurs objectifs, comme le débit et la densité lexicale des professeures, est semblable de ceux des élèves, qui se trouvent « en phase » avec leurs professeures. Dans le chapitre neuf nous analysons les facteurs subjectifs, à savoir, la perception du débit de la parole des professeures par les élèves.

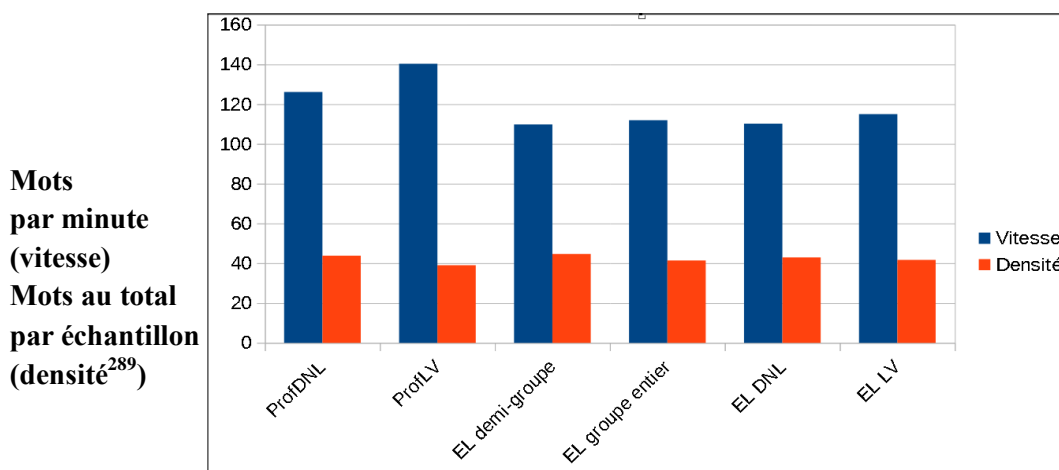


Figure 104: Débit et densité dans le discours des professeures et des productions des élèves en fonction de la matière et de la modalité d'enseignement (2021).

8.3.6. Comparaison des erreurs en cours et évaluations.

Pour comparer les caractéristiques de l'interlangue des élèves pendant les cours habituels et lors des évaluations nous mesurons les paramètres suivants : le nombre d'erreurs commises, le débit, la densité et la richesse (diversité) lexicale. Cette comparaison permettra d'avoir une idée de la progression (ou pas) de l'interlangue des apprenants, de voir comment ils s'en servent et en quoi leur profil langagier se modifie entre les cours et les évaluations.

²⁸⁹ Densité (propositional idea density) : le nombre de verbes, d'adjectifs, d'adverbes, de prépositions et de conjonctions divisé par le nombre total des mots. (MacWhinney, 2000,p.137).

	Cours	Évaluations
séquence Thatcher (nov + dec)	62,62	69,92
séquence Globalization (jan+ février)	143,77	111,87
séquence Berlin crisis (avril)	77,76	172,79
Moyenne totale pour 3 séquences	94,72	118,19

Tableau 39: Nombre d'erreurs dans les cours et dans les évaluations orales (2021).²⁹⁰

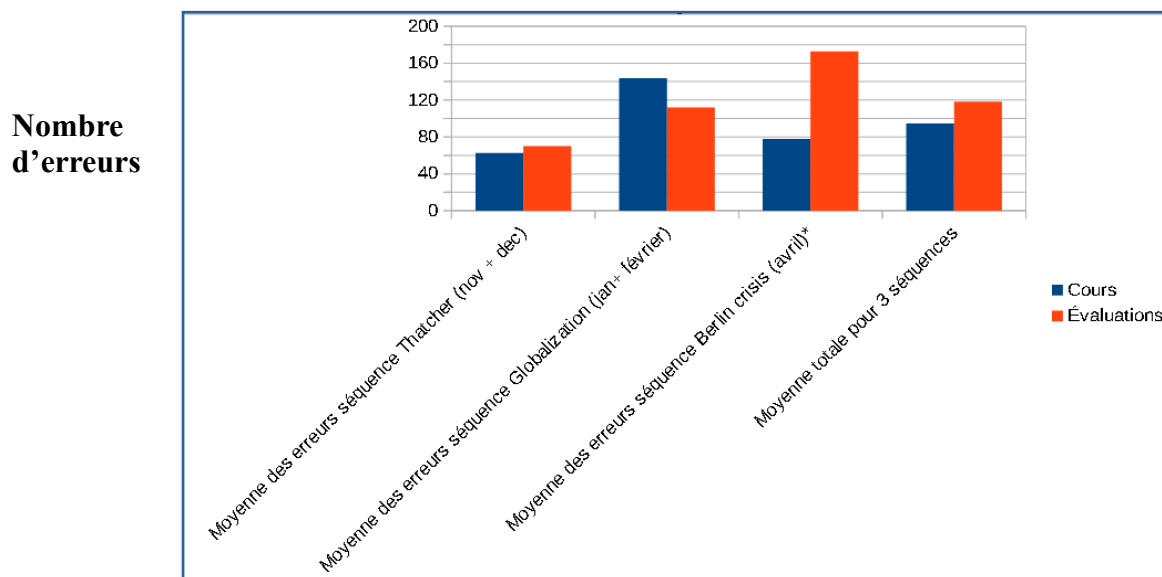


Figure 105: Nombre d'erreurs dans les cours et dans les évaluations orales (2021).

Le nombre d'erreurs affiché est le résultat d'un calcul automatique de **toutes** les déviations signalées avec un marqueur « * ». Plus précisément, toutes les catégories d'erreurs, les sous-catégories ainsi que les types d'erreurs sont prises en compte pour le calcul global.

Par exemple, dans la dernière évaluation portant sur la crise de Berlin (séquence *Berlin crisis*) la répartition des erreurs de l'élève est la suivante (valeurs absolues) :

	PHO	STS	VOW	LEX	MOR	AGR	PREP	DET	NFL	SYN	LOS	ADD	TOTAL 1	TOTAL 2	TOTAL 3
BerlinCrisis_T	19	8	11	7	17	4	4	5	4	3	10	3	95	82	46

Figure 106: Répartition des erreurs de l'élève dans l'évaluation (EOC), séquence Berlin Crisis (2021).

- (1) Les abréviations PHO, LEX, MOR, SYN indiquent les catégories principales : phonologique, lexicale, morphologique ou syntaxique respectivement ;
- (2) les abréviations STS, VOW indiquent les sous-catégories des erreurs phonétiques (PHO) ;

²⁹⁰ Données relativisées par 1000 mots.

- (3) les abréviations AGR, PREP, DET, NFL indiquent les sous-catégories des erreurs morphologiques (MOR) ;
- (4) les abréviations LOS et ADD indiquent le type d'erreur : le manque (LOS) ou l'ajout (ADD).

Ainsi, les calculs totaux (Fig.106) varient en fonction de ce que l'on souhaite présenter :

- TOTAL 1 prend en compte l'ensemble les données relevées (catégories+sous-catégories+type d'erreur ; fonction EVAL, colonne *Word errors*)²⁹¹. Ainsi la figure 106 affiche les données globales de TOTAL 1 relativisées par 1000 mots ;
- TOTAL 2 est le calcul de toutes les erreurs (catégories+sous-catégories) sans prendre en compte le type d'erreur LOS et ADD ;
- TOTAL 3 est le calcul net des erreurs en prenant en compte les catégories uniquement. Dans notre exemple le nombre de 46 qui en résulte est 2 fois moins important que dans TOTAL 1 (95).

Le calcul entre les données totales varie en raison de la possibilité de l'inclusion d'une déviance observée dans plusieurs catégories et sous-catégories simultanément.

the wall symbolises two different [*] way [*] of life ε
\$MOR \$NFL \$ADD; \$MOR \$AGR \$LOS; \$MOR \$DET \$LOS

Figure 107: Codage de l'erreur dans l'adjectif *different* (2021).

L'adjectif *different* est marqué à la fois comme contenant une déviance d'ordre morphologique (il ne forme pas de pluriel), mais figure aussi dans une sous-catégorie de MOR qui est NFL (terminaison) mais aussi dans le type d'erreur : ADD (ajout superflu d'une terminaison). Par ailleurs, nous aurions pu marquer l'interférence du français (L1) sur la formation de cette déviance. Comme nous l'avons évoqué dans le chapitre 7 chaque erreur peut relever de différentes catégories et sous-catégories ce qui influe sur le nombre total des erreurs.

Discussion et Conclusion. La comparaison globale du nombre d'erreurs dans les cours et dans les évaluations (moyenne totale pour les trois séquences concernées) ne révèle pas de différence

²⁹¹ Pour le calcul, voir le volet « Comparaison_erreurs » du tableur Excel « Ensemble des analyses_cours », le dossier « Analyses CLAN » du volume 3.

notable en nombre d'erreurs entre les cours et les évaluations, les deux affichent des valeurs proches de 100 (95 et 118 respectivement) par 1.000 mots, avec un écart de 23 points entre les deux.

Comment expliquer dans ce cas une différence sensible dans la 3ème séquence (*Berlin Crisis*) où le nombre des erreurs lors des évaluations atteint le double (173 pour 1.000) par rapport aux cours (78 pour 1.000) ? Deux explications sont possibles.

1. Ceci peut être expliqué en partie par la nature même des interventions des élèves. Durant le cours l'élève se laisse guider par la professeure et s'appuie dans ses réponses sur un contexte immédiat de l'énonciation. La production d'un élève est sollicitée lors de l'interaction avec l'enseignant, et de ce fait la réponse n'a pas l'obligation d'être complète ou exhaustive. La situation est complètement différente lors des épreuves, même s'il s'agit de l'auto-enregistrement du monologue de la part de l'élève. Les contraintes sont beaucoup plus nombreuses : l'apprenant n'est ni guidé ni corrigé ni sollicité, il doit construire entièrement la production tout seul du début à la fin tout en faisant preuve de cohérence discursive, de la mise en contexte approprié, sans parler de la maîtrise des compétences socio-culturelles (rester fidèle au genre) et langagières (manier à bon escient le lexique, la grammaire, la prononciation, etc.). Il n'est pas si étonnant finalement, que l'élève soit susceptible d'avoir plus de déviances en dehors de la classe qu'en cours.

2. Le nombre d'erreurs peut être différent selon que la même déviance figure ou pas dans plusieurs catégories et sous-catégories, donc le résultat du calcul par le logiciel peut varier sensiblement (ce qui était le cas pour l'évaluation *Berlin crisis*). Afin de prendre en compte ce biais, il vaut mieux prendre le TOTAL 3 comme base de calcul des erreurs.

8.3.7. Etude des cas particuliers.

8.3.7.1. Séquence *Globalisation and protest*.

Comme nous l'avons vu, il n'est pas rare que les apprenants se servent de leur langue maternelle (ML) pour construire les connaissances de l'interlangue (IL) en route vers la maîtrise de la langue cible (TL). Par conséquent, les transferts langagiers phonologiques se font fréquents, surtout quand il s'agit de l'accentuation ou de la prononciation des voyelles : *community, company, transnational, abolish...*

8.3.7.1.1. Prononciation du mot *globalisation*.

La séquence *Globalisation and protest* a été retenue à des fins d'analyse en raison de la diversité des types de cours assurés mais aussi pour le nombre important des données récoltées. Plus précisément, les cours comprennent les interactions entre les professeures et les élèves (durée : environ 75 minutes) et la lecture à haute voix du texte par des élèves (environ 45 minutes).²⁹²

La séquence a été sanctionnée par deux évaluations orales (voir le déroulé des cours du 14 février et de la séquence dans le chapitre neuf, section Evaluations) :

- l'expression orale en interaction (EOI : « Globalization »), débats entre groupes d'élèves en classe : 17 minutes²⁹³ ;
- l'expression orale en continue (EOC : « What is the effect of globalization on diversity ? »), enregistrements effectués par des élèves en dehors de la classe : environ 24 minutes (6 élèves)²⁹⁴.

En croisant les données dont la nature est très variée, nous pouvons accéder à des informations intéressantes à travers des questionnements sur les erreurs. Si la cible est bel et bien précisée (les erreurs commises par des élèves), le champ de réflexion reste tout de même assez grand ; ainsi nous adoptons tout d'abord un principe de « *large trawl* » (James, 1998) en nous posant toutes sortes de questions en lien avec nos objectifs de recherche : Qu'est-ce que nous pouvons observer et analyser concrètement dans les données obtenues ? Qu'est-ce que cela nous révèle sur la nature de la langue (voire l'interlangue) et/ou sur la façon dont les élèves se servent de celle-ci ? D'où vient une erreur commise ? Pourquoi ? Serait-il possible de remonter vers la source de l'erreur en cours d'analyse ? Les questions s'accumulent au fur et à mesure de notre réflexion sur la problématique.

Le travail d'analyse étant un processus évolutif et complexe, il peut avoir des incidences, lui aussi, sur la nature des questions posées. Si certains questionnements ont été élaborés juste après une récolte de données en amont des analyses, d'autres questions au contraire étaient soulevées en

²⁹² Les supports écrits et les enregistrements (cours du 17 janvier et du 14 février) sont consultables dans le vol. 3.

²⁹³ Les enregistrements des débats sont consultables dans « Cours DNL_14 fev H2P2 et H2P3 », dossier « Enregistrements des cours » du Volume 3.

²⁹⁴ Les productions (EOC) sont disponibles dans le dossier « Notes et productions des élèves » du Volume 3.

cours de traitement. Ainsi, face à cette problématique nous adoptons une double approche: *corpus based* et *corpus driven*, d'après la terminologie de Tognini-Bonelli (2001) (voir chapitre 7).

Les premières questions relèvent d'une approche *corpus based*: les erreurs dans le mot *globalisation* ont-elles un caractère systématique et récurrent dans la parole des apprenants La prononciation du mot cible évolue-t-elle au fur et à mesure que les cours avancent ? Dans notre discussion nous tentons de comprendre comment les élèves assimilent le mot *globalisation*, son sens, ainsi que sa prononciation (voir aussi le mot *globalisation* en tant que substantif fréquent, section 8.1.4. et en tant que mot clé, section 8.2.1.1.).

Avant d'entamer le repérage des erreurs éventuelles liées à ce mot, précisons ce que nous voudrions y rechercher. Quelles sont les difficultés liées à la prononciation de *globalisation* ?

- Tout d'abord, le mot est multi-syllabique (cinq syllabes), avec l'accentuation principale qui se trouve sur l'avant dernière syllabe et l'accentuation secondaire sur la première syllabe : /,gləʊbəlaɪ'zeɪʃən/ (phénomène qui est complètement étranger à la langue française). L'accentuation est-elle respectée par les apprenants ?
- La seconde difficulté est liée à la prononciation des lettres : **o**, **i**, **a**, que l'on trouve dans l'orthographe de *globalisation*. Dans sa prononciation britannique, ce mot contient les diphtongues /əʊ/, /aɪ/ et /eɪ/, dont deux (/əʊ/ et /aɪ/) sont particulièrement concernés par le défi de prononciation ; notamment, nous trouvons le rapprochement de la diphtongue /əʊ/ avec /o/ dans les productions des élèves. Cette difficulté subsiste même s'il existe une autre prononciation possible, surtout en anglais américain, avec seulement deux diphtongues.
- La troisième difficulté relève de la prononciation de la terminaison **-tion** qui pose, elle aussi, souvent un problème chez les apprenants en anglais comme L2.
- La quatrième difficulté éventuelle réside dans la prononciation d'une chaîne des consonnes : **gl**, **b**, **l**, **s** + **la terminaison** (difficulté 3) dont la proximité nécessite parfois un effort d'articulation particulière. Cela présente-t-il une difficulté pour les élèves ?

Ainsi, au vu des différences majeures évoquées qui proviennent de la différence entre la L1 (le français) et la langue cible (anglais) se pose la question de l'influence de la L1 sur la prononciation du mot dans les productions des élèves en section européenne. L'interférence de la L1 pourrait aussi être facilitée par l'existence d'une forme écrite identique en français, *globalisation*, même si son sens n'est pas tout à fait le même (puisque l'anglais *globalisation* recouvre à la fois mondialisation et globalisation en français).

Nous avons écouté les enregistrements de la séquence en question où toutes les occurrences de *globalisation*, ont été relevées grâce à *EXAKT*. Puis les données sont classées en tenant compte des éléments suivants : le nombre d'emplois de *globalisation*, la fréquence et le pourcentage d'erreurs, le nombre de locuteurs, le nombre et le pourcentage de ceux qui se trompent, le type d'erreur et le type de cours.

Le tableau 40 récapitule l'ensemble de ces éléments. Il indique que les élèves sont influencés par leur L1 dans la prononciation de *globalisation* mais seulement en partie. En effet, ce mot est la source d'une seule erreur dans *i* (*globalisation*), qui en anglais se prononce /aɪ/. Or, les élèves ont une tendance à le prononcer à la française : /i/ (la seconde difficulté évoquée plus haut). En revanche, d'autres difficultés liées à la prononciation du mot cible ne figurent pas parmi les erreurs commises par les apprenants de notre étude.

La difficulté liée à l'accentuation du mot est parfois présente, mais dans un moindre degré, donc exclue du tableau des erreurs. Les difficultés 2 et 4 (sauf prononciation de *i* au lieu de *ai*) ne sont pas présentes non plus. Quant au troisième cas (*-tion*), les élèves éprouvent parfois une difficulté dans la prononciation, mais dans d'autres mots que *globalisation* (exemples fournis plus loin).²⁹⁵

Le tableau 40 montre la distribution des fautes par type de production ; pour voir leur évolution dans le temps, nous pouvons synthétiser ces données mois par mois (voir le tableau 41 et la figure 112).

²⁹⁵ Le repérage de la prononciation tant des voyelles que des consonnes pose parfois un souci pour les chercheurs, puisqu'assez fréquemment les critères ne sont pas réunis pour une qualité des enregistrements impeccable (la présence du bruit extérieur ou en classe, l'éloignement des élèves de la source d'enregistrement, la voix à peine audible, les mots pas très bien articulés, etc.)

La quantité de données obtenues n'est pas la même d'un mois à l'autre (1 cours observé en janvier, 2 cours en février et 6 enregistrements/évaluations en mars), d'où la différence dans la fréquence d'emploi de *globalisation* : 6 en janvier, 37 en février et beaucoup plus en mars : 86. Ainsi, nous avons relativisé les données avec un taux d'erreurs par 100 emplois.

Cours	Fréquence d'emploi	Nombre d'erreurs	Nombre de locuteurs qui prononcent le mot	Nombre d'élèves qui se trompent	Type d'erreur	Nature du cours	Taux d'erreurs, %	Nombre d'élèves qui se trompent, %
17 jan DNL	6	5	2	1	voyelle, L1	cours interaction professeur-élève		
14 fev H1 Part1 DNL	3	2	2	1	voyelle, L1	cours interaction professeur-élève		
14 fev H1 Part2 DNL	7	6	5	5	voyelle, L1	cours interaction professeur-élève		
total cours DNL H1	16	13	9	7			81,00 %	77 % élèves (7 sur 9)
14 fev H2 Part1 DNL	8	6	6	4	voyelle, L1	lecture du document		
14 fev H2 Part2 DNL	4	2	3	2	voyelle, L1	lecture du document		
total cours DNL H2	12	8	9	6			66,00 %	66 % (deux tiers)
14 fev Eval form Part1 DNL débats	13	12	6	6	voyelle, L1	débats EOI élèves (évaluation formative)		
14 fev Eval Part2 DNL débats	5	5	4	4	voyelle, L1	débats EOI élèves (évaluation formative)		
total débats EOI	18	17	10	10			94,00 %	100,00 %
mars Eval somm LV EL1 V	20	0	1	0		discours EOC (évaluation sommative)		
mars Eval somm LV EL2 C	17	0	1	0		discours EOC (évaluation sommative)		
mars Eval somm LV EL3 N	12	12	1	1	voyelle, L1	discours EOC (évaluation sommative)		
mars Eval somm LV EL4 T	14	1	1	1	voyelle, L1	discours EOC (évaluation sommative)		
mars Eval somm LV EL5 R	12	0	1	0		discours EOC (évaluation sommative)		
mars Eval somm LV EL5 X	11	0	1	0		discours EOC (évaluation sommative)		
total EOC	86	13	6	2			15,00 %	34% (un tiers)

Tableau 40: Occurrences du mot *globalisation* dans la séquence *Globalisation and protest* (2021).

	Fréquence d'emploi	Nombre d'erreurs	taux en %
Janvier	6	5	84
Février	37	33	90
Mars	86	13	15

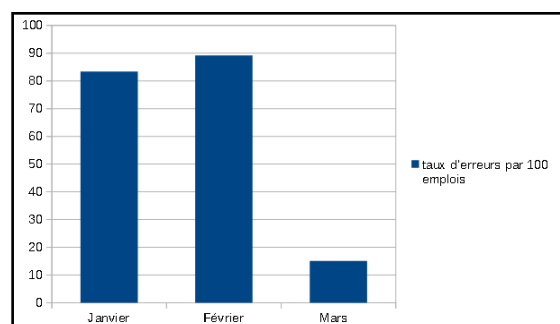


Tableau 41: Taux d'erreurs dans la prononciation de /ai/ dans *globalisation* par période (2021).

Figure 108: Taux d'erreurs dans la prononciation de /ai/ dans *globalisation* par période (2021).

Comme le montrent le tableau 41 et le graphique (Fig.108), le taux d'erreur est très hétérogène, variant de 90 % à 15 % selon la période. Pouvons-nous parler d'une évolution d'un mois à l'autre ? Le premier constat est qu'en janvier et février les élèves se trompent presque à chaque fois, avec un le taux d'erreur plus élevé en février qu'en janvier (90 % et 84 % respectivement). Donc, il est difficile de parler de progression. En revanche, si nous considérons le mois de mars, le taux d'erreur est descendu à 15 %, ; à quoi peut être liée cette diminution brusque dans le nombre d'erreurs ?

Le calcul par période (mois) ne donne pas une réponse claire à cette question ; regardons donc les mêmes calculs par type de cours (Fig.109). Les données ont été relativisées par 100 emplois.

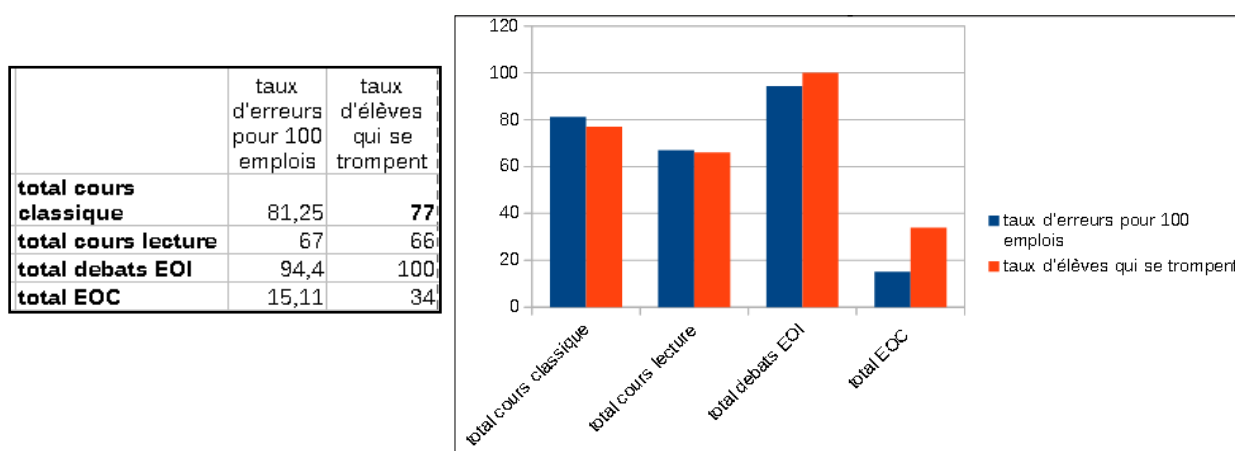


Tableau 42: Taux d'erreurs dans la prononciation de /ai/ dans globalisation par type de cours.

Figure 109: Taux d'erreurs dans la prononciation de /ai/ dans globalisation par type de cours.

La figure 109 nous renseigne davantage sur le taux d'erreur dans la prononciation de /ai/ dans *globalisation*. En effet, pendant l'interaction en cours dit « classique » (question-réponse) plus des deux tiers des apprenants (77%) se trompent, et très souvent (dans plus de 80% de cas). Sont-ils influencés par la professeure de DNL ? Non, puisque la professeure ne se trompe jamais dans la prononciation de ce mot. L'erreur a donc dû se former pendant la période d'apprentissage antérieure, ou alors il n'ont jamais eu l'occasion de prononcer ce mot auparavant. Pendant les cours observés, les élèves ne sont jamais corrigés s'ils se trompent dans la prononciation de *globalisation*.

Quel est le taux de cette même erreur dans d'autres types de cours ? Pendant la lecture du support le taux d'erreur dans la prononciation de /ai/ diminue par rapport aux cours « classiques », tant

dans le nombre d'erreurs par 100 occurrences que dans le nombre d'élèves qui se trompent, (de 81,25 à 67 et de 77 à 67 % et 66 % respectivement). Peut-on parler d'une progression des élèves ? Peut-être, mais lors des débats qui suivent tout le monde se trompe, le taux d'erreur s'élevant à 94 %. Ce qui est encore plus curieux est que dans le dernier type de cours, EOC, le taux d'erreur chute de manière impressionnante pour n'atteindre que 15 %. Est-ce la progression qui porte ses fruits ?

Suite à cette observation, nous avons encore plus de questions que nous n'en avons au début. Pourquoi les élèves se trompent-ils moins souvent pendant la lecture du support que pendant l'interaction avec la professeure ? Pourquoi les erreurs lors de cette prise de parole sont-elles nettement moins fréquentes en comparaison avec les débats ? Comment expliquer le fait que 100 % des élèves se trompent dans 94 % de cas de prononciation de *globalisation* lors des débats alors que leur monologue reflète un taux extrêmement faible d'erreur (15 % seulement), étant donné que les deux font l'objet d'une évaluation ?

Il faut donc prendre en compte d'autres facteurs pouvant influencer sur le taux d'erreur. Par exemple, la parole peut être spontanée ou préparée d'avance. En effet, la lecture du document tout comme les productions – les réponses libres et les débats - s'effectuent sans préparation. En revanche, l'EOC est une prise de parole préparée d'avance. Par conséquent, il serait erroné de considérer la production dite « spontanée » comme partant de zéro dans la mesure où elle résulte d'une façon ou d'une autre d'un travail issu des exercices d'entraînement et de consolidation d'acquis effectués auparavant dans le cadre d'un thème précis.

Le tableau 43 rassemble, de manière non-exhaustive, des facteurs qui influent sur la prononciation des élèves. Nous y attribuons un niveau de difficulté liée à chaque type de cours selon des facteurs externes ou internes. Ces niveaux de difficulté expliquent en partie pourquoi les élèves commettent beaucoup plus de fautes dans les dialogues évalués en classe sans préparation que dans les enregistrements EOC préparés chez eux avec un temps de préparation (20 minutes) tout en ayant un support sous les yeux.

Afin d'établir un diagnostic, il est nécessaire de croiser des données de plusieurs types : par période (mois), par type de cours, par d'autres facteurs (degré de préparation : parole spontanée vs

préparée ; présence vs absence du support lors de la prise de parole ; nature du cours : évaluation vs cours ordinaire, etc.).

	Interaction classique : professeur -élève	*	Cours lecture à une haute voix	*	Débats entre les groupes d'élèves	*	Discours/monologue	*
Temps de préparation	non	3	un peu d'anticipation	2	non	4	oui	2
Travail évalué	non	1	non	1	oui	4	oui	4
stress psychologique	non/moyen	2	non/moyen	2	oui	4	moyen	3
Présence du support papier	non	3	oui (document fourni)	1	non	3	oui (lecture d'un texte élaboré en amont par l'élève)	1-2
Lieu de déroulement	en classe	3	en classe	3	en classe	3	en dehors de la classe	1

* Niveau de difficulté attribué à chaque facteur qui influe sur l'efficacité de la parole d'un élève, allant de 1 à 4 (1: facile ; 2: assez facile ; 3: assez difficile ; 4: difficile)²⁹⁶

Tableau 43: Facteurs externes et internes influant sur l'efficacité de parole des élèves (2021).

Il convient de distinguer entre les cours proprement dits et les deux évaluations : EOI et EOC qui ne sont pas des cours, mais les productions qui en résultent. Ainsi, la réponse sera différente selon la situation.

Dans les cours, nous n'avons pas constaté de progression des élèves dans la prononciation de /ai/ de *globalisation*, le taux d'erreur vacillant entre 66 % et 81 % selon le type de cours. Nous constatons également qu'entre le mois de janvier et le mois de février le taux d'erreur est presque identique et très élevée (plus de 80%), donc il est difficile de parler de progression.

Par conséquent, nous pouvons dire que dans les cours qui ne font pas l'objet d'une évaluation, l'erreur de /ai/ dans *globalisation* est récurrente²⁹⁷ chez presque tous les apprenants.

Dans les évaluations EOI et EOC) le taux d'erreur est de 94 % dans EOI (tous les élèves se trompent) et 15 % d'erreur dans EOC (erreurs faites par 34 % des apprenants). Il y a donc une évolution seulement dans le deuxième cas et seulement pour une partie des élèves (2 sur 6

²⁹⁶ Les points ont été attribués suite aux observations des cours EMILE. Plus d'observations sont peut-être nécessaires pour plus de précision dans l'attribution de ces points.

²⁹⁷ « Qui revient, réapparaît fréquemment », source : <https://dictionnaire.lerobert.com/definition/recurrent>, consulté le 08/06/2023

enregistrés). Ainsi dans les productions enregistrées et préparées d'avance (EOC) l'erreur est systématique²⁹⁸ et récurrente chez certains élèves, mais pas chez les autres. En effet, la prononciation (encodage phonétique et articulation) est en principe une opération de « bas niveau », entièrement automatisée chez le locuteur natif ou l'apprenant avancé, ce qui libère de l'attention pour des opérations plus complexes. Chez des apprenants moins avancés, ou avec des mots inconnus, la prononciation peut requérir de l'attention, mais si l'attention est déjà accaparée par d'autres tâches, elle sera moins disponible pour gérer les éventuelles difficultés phonétiques ou articulatoires, et la prononciation risque de suivre le chemin de moindre résistance.

Il convient aussi de prendre en compte que les conditions de prise de parole ne sont pas égales dans les deux évaluations évoquées (tableau 43). Plus les conditions dans lesquelles la prise de parole s'effectue sont difficiles, plus la probabilité d'une faute (quelle qu'elle soit) est élevée, ce qui explique la différence du taux d'erreur dans les deux épreuves orales de cette séquence.

La professeure de DNL prononce le mot *globalisation* avec la diphtongue [ai] tout le temps, sauf une fois quand elle marque une hésitation : *I want to check that the actors of **globali...** **globalisation** is okay for you*²⁹⁹.

De la difficulté de la prononciation en classe EMILE.

En essayant de comprendre comment les élèves EMILE intègrent et s'approprient les mots, nous avons relevé plusieurs difficultés dans la prononciation :

1. Le problème de l'orthographe qui a une tendance à amener les élèves en erreur ; par exemple le 'o' de *globalisation* et le 'ou' de *country* qui s'assimilent respectivement aux phonèmes /o/ et /u/ dans la prononciation des élèves.
2. La bonne prononciation est difficile puisqu'il n'existe pas d'équivalence de [əʊ] et de [ʌ] en français.

²⁹⁸ « Erreur toujours présente et de même valeur lors de chaque répétition d'un processus dans des conditions identiques », source : <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire/definition/erreur-systematique>, consulté le 08/06/2023

²⁹⁹ cours DNL_14fev_H1P1, 02:53 – 02:57

3. Les mots, surtout transparents, peuvent avoir plusieurs types (variantes) de prononciation (cf. *government* et *globalisation*).
4. L'intégration du mot dans la syntaxe de la phrase, car il s'agit non seulement de maîtriser le mot mais aussi la bonne préposition qui va avec (ex. *responsible for*).

Au vu de ce qui a été dit, nous constatons que prononcer *globalisation* sans la deuxième diphtongue n'est pas forcément une erreur. En effet, ce mot peut avoir deux prononciations différentes : britannique [ˌglɔʊbalai'zeɪf(ə)n] et américaine [ˌglɔʊbal'izeɪʃən], ce dernier ayant le même schéma accentuel que le premier mais sans la diphtongue. Nous nous rendons compte par conséquent que nous avons marqué comme erronée une prononciation qui dans une certaine variété de la langue ne l'est pas.

Par conséquent, *l'output* des élèves dépend de multiples facteurs : de *l'input* de la professeure (quelle est la systématisme de sa prononciation ?), du type et de l'origine de *l'input* introduit en cours (origine et accent des locuteurs natifs), mais aussi d'autres *inputs* que les élèves peuvent recevoir en dehors de la classe (les films en VO, chansons anglophones, contacts avec les locuteurs natifs ou pas, etc.). Il devient de ce fait difficile pour eux de s'appuyer sur un modèle clair, les signaux étant confus.

La correction des erreurs de prononciation soulève la question des responsabilités respectives des professeures au sein d'un tandem. Si la correction d'erreurs phonologiques ne peut être considérée comme relevant du travail de la professeure de DNL, le travail plus explicite sur la langue (grammaire, vocabulaire, prononciation) ne relèverait-il pas du domaine de la professeure de LV ? Comme nous le constatons dans le chapitre neuf, aucune des professeures ne corrige la prononciation, si le message passe. Cependant, si le message est considéré comme intelligible pour une personne non-native anglophone de la même L1 (ce qui est le cas des deux professeures qui sont plus sensibilisées aux particularités de la prononciation non-native), ce n'est pas toujours le cas pour un auditeur anglophone.

8.3.7.1.3. Erreurs phonologiques dans la séquence.

En faisant l'analyse du mot *globalisation*, nous nous sommes posés une question : Qu'est-ce qui se passe en général au niveau des fautes phonologiques dans les cours de cette même séquence

Globalization and protest ? Cette question a été suscitée notamment par l’observation des cours de lecture du document par les élèves, où un nombre important d’erreurs phonétiques s’est manifesté.

L’exercice de lecture fait-il émerger un nombre plus important d’erreurs phonologiques que dans des prises de parole de type spontané, les interactions professeur – élèves du cours « classique » et les productions lors des débats ?

Ensuite nous avons confronté les résultats des prises de paroles spontanées (nombre et type d’erreurs phonologiques) avec ceux des productions préparées d’avance (enregistrement EOC en dehors de la classe) afin de tracer la possibilité d’une évolution du nombre d’erreurs phonologiques. A partir des chiffres bruts (tableau 44), nous avons relativisé les données et nous les présentons ici par type d’erreur (Fig.110) et par type de cours (Fig.111). Nous observons les données suivantes :

PHO = erreur phonologique

STS = erreur liée à l’accentuation

VOW = erreur liée à la prononciation d’une voyelle

CON = erreur liée à la prononciation d’une consonne

Autres types d’erreurs : CC – erreur dans la prononciation d’un groupe de consonnes

SYL = erreur dans la syllabe

SFWA = erreur particulière dans la prononciation du mot

L1 = erreur influencée par L1

PHO	STS	VOW	CON	Autres CC, SYL, SFWA	L1	Nombre de mots	Type de cours
25	9	16	0	5	14	480	réponses libres
5	2	3	0	2	3	135	réponses libres
20	5	13	0	1	11	521	réponses libres
32	12	22	2	7	20	865	débats
14	3	11	1	0	9	638	débats
43	13	29	12	4	18	729	lecture
18	5	8	3	3	10	304	lecture

Tableau 44: Relevé de fréquence et de type d’erreurs phonologiques par type de cours (2021).³⁰⁰

³⁰⁰ Données relatives sont consultables dans le tableau 15 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3. Formule du calcul : Fréquence d’erreur x 1000 / nombre de mots dans le cours.

Le nombre de déviations phonologiques est beaucoup plus important dans le cours de lecture en comparaison avec d'autres types de cours. Une majorité des erreurs est liée à la prononciation des voyelles (qui sont largement influencées par L1, voir les exemples plus bas). Viennent ensuite les erreurs liées à l'accentuation des mots, puis les déviations dans la prononciation des consonnes et d'autres types d'erreurs.

Pourquoi le cours avec comme activité la lecture aurait-il une fréquence plus élevée d'erreurs phonologiques que d'autres cours de type spontané (les débats et les productions dans des cours « classiques ») ? La réponse est conditionnée par la nature même des cours. Lors de l'interaction orale avec le professeur ainsi que pendant les débats ce sont les apprenants qui choisissent leurs mots et les formes morpho-syntaxiques, tandis que lors de l'exercice de lecture c'est la professeure qui impose un texte, les apprenants n'ont pas de choix ni dans le lexique ni dans les structures grammaticales/syntaxiques. Cependant, la lecture à voix haute est aussi un exercice difficile, même en L1. Il faut gérer le décodage syntaxique et sémantique de la phrase, et pour donner du sens à la lecture, ce décodage doit se faire en avance sur l'articulation des sons, avec un partage de l'attention entre les mots qu'on est en train d'oraliser et ceux qui suivent dans le texte.

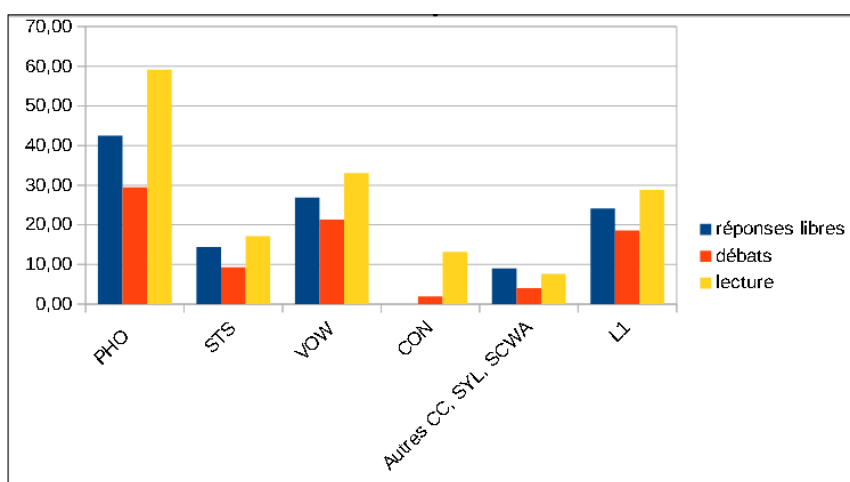


Figure 110: Erreurs phonologiques des élèves par type d'erreur (2021)³⁰¹.

Les mêmes résultats peuvent être présentés différemment :

³⁰¹ Par 1.000 mots de discours

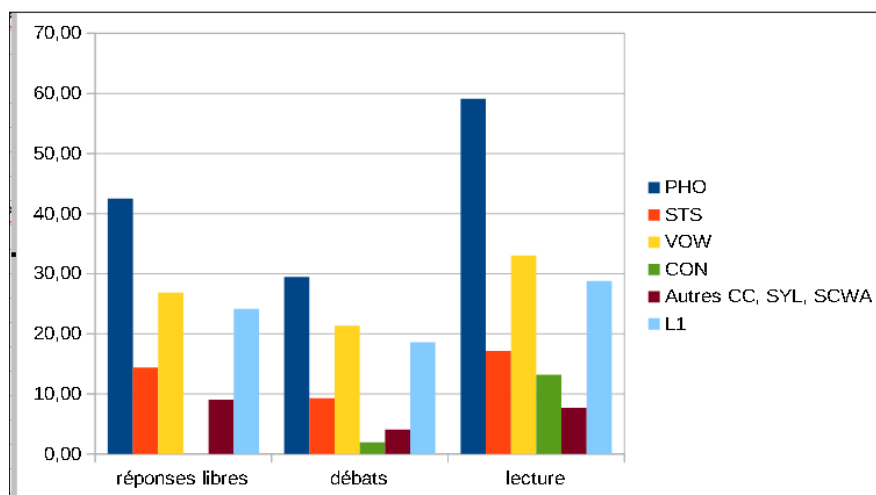


Figure 111: Erreurs phonologiques des élèves par type de cours (2021)³⁰².

Nous proposons maintenant quelques pistes de réflexion supplémentaires sur la nature des cours et les erreurs répertoriées dans une sous-séquence *Globalisation and protest*.

Cours de la séquence *Globalisation and protest* du 14 fev (H2P1 et H2P2).

Ce cours de DNL se concentre sur l'étude d'un support à travers sa lecture à haute voix par l'ensemble des élèves. C'est un moment propice à l'observation d'une compétence orthophonique dans l'interlangue des apprenants, afin d'en relever non seulement le nombre l'emploi du mot cible *globalisation*, mais aussi de voir si d'autres mots sont sujets à des erreurs phonologiques. Nous pouvons aussi observer quel est le taux de mots influencés par L1 (en repérant les mots codés avec L1 à l'aide d'*EXAKT* dans *EXMARaLDA*) et comparer ces résultats avec les analyses des cours évalués.

Le tableau récapitulatif propose quelques exemples des principaux types d'erreurs phonologiques relevées dans ce cours de DNL dont l'activité principale est la lecture. La nature même de l'activité abordée nous épargne *a priori* la méthode de « *wide trawl* » (James, 1998), puisque le texte est fourni d'emblée aux apprenants, donc pas d'erreurs lexicales, morphologiques ou syntaxiques possibles. En revanche, nous sommes pleinement face à une « *targeted elicitation* » (James, 1998), autrement dit, nous allons viser uniquement les erreurs phonologiques : accentuation, liaison entre les mots, prononciation des voyelles et des consonnes.

³⁰² Par 1.000 mots de discours

Nous n'avons pas pris en compte l'intonation car ce sujet compliqué nécessite une étude détaillée qui ne peut être effectuée dans le cadre de notre recherche. Il suffit de dire qu'il n'y a que de rares cas où une l'intonation des apprenants rend le message difficile à comprendre.

Quelques commentaires : l'absence de -s à la fin du mot est influencée, bien évidemment par L1, car en français, en règle générale, les terminaisons des mots en -s ne se prononcent pas. Certains mots comme *decade* permettent deux variantes de prononciation : /'dekɛid/, /di'keid/, UK:/'sætələit, /US:/'sætə, laɪt/ , / sat'ɪ ɪt'/, ainsi il n'y a pas d'erreur marquée.

Nous avons aussi relevé les mots dont la prononciation n'est pas influencée par L1 mais par ce que nous désignons comme « l'anticipation des usages prosodiques de la langue cible (TL) ».

Prenons un exemple. Un élève appelé T dit *reprEsents* au lieu de *represEnts* (la voyelle accentuée est indiquée en majuscule). T est un bon élève, appliqué et assidu dont l'interlangue veut se rapprocher du modèle des locuteurs natifs et qui a l'envie de faire sonner sa parole à l'anglaise. Pourtant, l'accentuation étant un défi pour les élèves francophones, du fait que la langue française a comme norme une accentuation non-distinctive sur la dernière syllabe, il se peut que l'apprenant veuille éviter cette erreur en L2 et anticipe par conséquent « une bonne prononciation » en s'éloignant des standards de sa L1 et mettant l'accentuation ailleurs que sur la dernière syllabe, quitte à se tromper.

Accentuation*	Liaison entre les mots	Prononciation des voyelles	Prononciation des consonnes, séries de consonnes
<p><i>geopOItical</i> <i>Economy, Economic</i> <i>mAintain, incapAble</i> <i>rEforms, nIneteen</i> <i>arEas, develOped</i> <i>technOlogy</i></p> <p>Mot prononcé avec une pause après chaque syllabe ou multiple accentuation : <i>tEchnolOgicAl,</i> <i>participation,</i> <i>opportunity,</i> <i>corporations,</i> <i>Important</i></p>	<p>Liaison n'est pas assurée, les mots sont séparés par une /pause ou la dernière consonne-liaison n'est pas prononcée : <i>their areas,</i> <i>strengthen up,</i> <i>in other, or a</i></p>	<p>[i :] <i>globalization,</i> <i>organisation, diaspora</i> <i>isolated, variety,</i> <i>signed, China</i> [u:] <i>resulted,</i> <i>multinational,</i> <i>discussion, currency</i> [o:] <i>company, allowed,</i> <i>counsel, countries, other,</i> <i>power, flourish</i> [e:] <i>leading, interpreted</i> [ai] <i>liberal</i></p>	<p>[k, s] <i>negotiation</i> <i>/ni, gəʊsi 'eɪʃən/,</i> <i>knowledge /'knɒlɪdʒ/</i> <i>transnational</i> <i>/træns 'næʃənəl/</i> [s] (absence de S à la fin du mot) : <i>relocations,</i> <i>corporations,</i> <i>movements</i> [ɪd, əd] <i>weakened</i> <i>considered</i> <i>unchallenged</i></p>

Tableau 45: Types d'erreurs phonologiques relevées en cours de DNL dont l'activité principale est la lecture (2021).

* La ou les voyelles accentuées sont mises en majuscule et en gras

Ce phénomène de « stratégie d'éloignement de L1 » (ou l'anticipation prosodique) a été noté dans plusieurs endroits des cours (de lecture) de cette séquence, à savoir, elle se traduit par un effort particulier dans l'accentuation des mots, souvent dans les endroits qui correspondent à l'accentuation secondaire sur la première syllabe (propre à la langue anglaise), voire parfois dans des endroits où on ne s'y attend pas (l'accentuation mise en évidence en gras) : *the **institution** of the **international** gold standard set the first **foundation** for a global monetary system.*

Justifié ou pas, ce type d'accentuation dans les énoncés cités produit un certain rythme qui est susceptible de faciliter la lecture aux yeux des apprenants. Évidemment, ce phénomène peut également être influencé par le contexte proche, par des mots voisins, qui, eux aussi, ont un accent sur la première syllabe.

Cet effet de multiple accentuation (un effort supplémentaire) est relevé dans certaines productions des élèves, notamment, dans les mots multi-syllabiques : ***participation**, **opportunity***, etc. (voir le tableau 45).

8.3.7.1.4. D'autres types d'erreurs de la séquence.

À côté des erreurs phonologiques dans la séquence *Globalisation and protest*, nous nous sommes intéressés aux questions suivantes : Les productions des apprenants font-elles émerger beaucoup d'erreurs ? Lesquelles ? Y a-t-il une évolution d'un cours à l'autre mais aussi par rapport aux épreuves orales ? En quoi les erreurs sont-elles similaires ou différentes et pourquoi ? Enfin, les erreurs (et leur fréquence) nous révèlent-elles quelque-chose sur l'utilisation de la langue par des élèves en cours EMILE.

Nous avons appliqué la même procédure méthodologique que pour l'analyse précédente. Tout d'abord, nous avons recueilli les différents types d'erreurs³⁰³. Ensuite, les données ont été relativisées par 1.000 mots (tableau 46).

³⁰³ Voir le tableau 16 dans la fiche « Chapitre 8_exploration du corpus_tableaux et schémas » du volume 3.

Types d'erreurs :
 PHO – phonologiques
 MOR – morphologiques
 LEX – lexiques
 SYN – syntaxiques
 LOS – un élément manque dans un segment
 ADD - un élément ajouté

	PHO	MOR	LEX	SYN	LOS	ADD
17 jan cours	52,08	25,00	18,75	4,17	6,25	8,33
14 feb cours p1	9,60	15,36	7,68	5,76	5,76	5,76
15 feb cours p2	23,12	23,12	8,09	2,31	3,47	8,09
14 feb débats p1	50,16	50,16	25,08	7,84	7,84	7,84
15 feb débats p2	29,17	25,00	14,58	2,08	6,25	6,25
EL_V EOC LV	64,76	49,70	6,02	1,51	7,53	10,54
EL_C EOC LV	45,45	57,42	21,53	2,39	28,71	11,96

Tableau 46: Types et fréquence relative des erreurs dans les productions des élèves (2021).

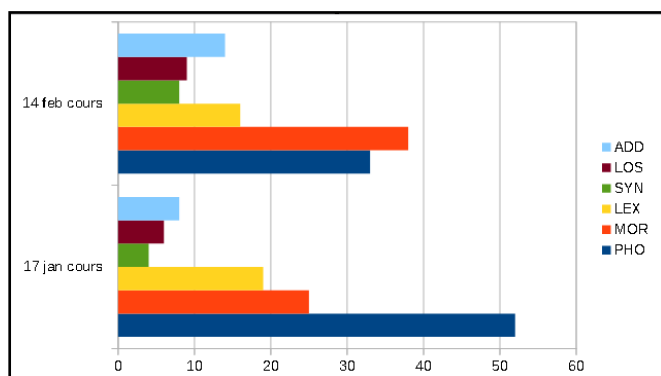


Figure 112 : Evolution dans la fréquence relative des erreurs entre janvier et février (2021).

Enfin, les données relativisées ont été recalculées pour obtenir les moyennes par type de cours :

	PHO	MOR	LEX	SYN	LOS	ADD
cours classique	28,27	21,16	11,51	4,08	5,16	7,39
éval_débats_EOI	39,66	37,58	19,83	4,96	7,04	7,04
éval_discours_EOC	55,11	53,56	13,78	1,95	18,12	11,25

Tableau 47: Moyennes des fréquences relatives des erreurs dans les productions des élèves par type de cours (2021).

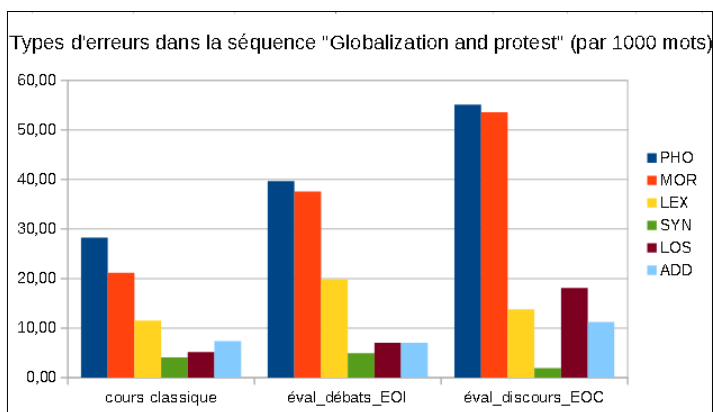


Figure 113: Moyennes des fréquences relatives des erreurs dans les productions des élèves par type de cours (2021).

Le tableau 46 et le graphique (Fig.112) présentent l'évolution des erreurs entre les mois de janvier et février. Tout d'abord nous voudrions poser les limites de cette analyse, puisque nous ne pouvons nous appuyer que sur les cours enregistrés. Ainsi nos observations portent uniquement sur un échantillon de 2,5 heures de cours classique + une vingtaine de minutes de débats et une dizaine de minutes des EOC (monologues de 2 élèves ont été analysés).

Nous constatons que les élèves commettent relativement peu d'erreurs en cours, la partie la plus importante appartient aux erreurs phonétiques et morphologiques tandis que la fréquence d'autres types d'erreurs est relativement basse.

La figure112 montre une évolution des erreurs à double sens. D'un côté nous pouvons parler d'une évolution importante en termes de prononciation (63 % de diminution, soit 52 et 32,6 erreurs en janvier et février respectivement), ou encore une légère amélioration en lexique (moins de 8 % d'erreurs en février). Cependant, d'un autre côté, on observe une augmentation dans les mêmes proportions (64 %) du nombre d'erreurs morphologiques, qui atteignent presque 39 cas pour février contre 25 en février. La même tendance, bien qu'à un moindre degré, est observée pour les erreurs syntaxiques.

En février les apprenants ont une tendance à commettre plus d'erreurs liées à l'ajout et au manque d'éléments dans les productions (tous types de fautes confondus : lexicales, phonologiques, morphologiques ou syntaxiques). Ce phénomène peut être expliqué par la différence dans la nature des activités pratiquées dans les cours des deux mois concernés. Pendant le cours du mois de janvier les élèves ont étudié un texte à partir duquel un compte rendu a ensuite été effectué par

mini-groupes devant la classe. Au mois de février les élèves étaient interrogés à l'oral par rapport au document étudié une semaine avant. Ainsi le rapport avec les supports est différent : immédiat dans un premier cas et éloigné dans le temps dans le second.

En ce qui concerne l'évolution des erreurs entre les cours et les épreuves orales nous remarquons (le tableau 47 et la figure 113) un phénomène surprenant. En effet, non seulement la fréquence des erreurs ne diminue pas, mais bien au contraire, leur nombre relatif augmente presque dans chaque type d'erreur concerné sauf en syntaxe.

Observations sur les types d'erreurs effectuées dans cette séquence.

Si les erreurs faites par l'ensemble des élèves ont des paramètres comparables (fréquence, type) et apparaissent dans les mêmes conditions (le même type de production, les mêmes professeurs, les mêmes modalités d'enseignement) nous considérons qu'ils parlent communément le même dialecte idiosyncratique, donc il s'agit ici probablement de l'interlangue collective. Si c'est le cas, il est probable que l'évolution de leur interlangue se déroule de façon semblable.

Nous avons remarqué aussi une tendance de la part de certains élèves à sur-utiliser le déterminant **the**, comme dans cet exemple (évaluation sommative EOC : monologue sur la mondialisation préparé et enregistré en dehors de la classe) :

*first, (.) **the** article is pointing 0prep [*] **the** economic [*] advantages [*] like, for example, **the** economic growth or **the** competitive markets created by **the** [*] globalization, which create(s) some prosperity.*

En effet, dans cet énoncé l'élève n'utilise jamais ni l'article *zéro* ni l'article *a*, mais a recours quatre fois à l'article définitif **the**. Si la toute première incidence de **the** est justifiée (renvoi vers le référent connu du co-énonciateur, les trois autres ne le sont pas.

Il n'est pas impossible que dans son « schéma interne de construction » de l'interlangue (James, 1998) l'apprenant se soit inspiré de la grammaire de sa L1 où l'emploi de l'article *zéro* n'est pas envisageable dans ces contextes, qui nécessitent un article défini.

A ce propos, Poulisse (1997) a étudié les lapsus des apprenants de L2 et a émis deux interprétations quant à la surutilisation de certaines formes linguistiques dans les productions orales des apprenants :

- les apprenants font très attention au maniement des formes qu'ils sont en train d'acquérir, or ce niveau de prudence parfois très élevé donne justement lieu à leur surproduction ;
- lorsque les apprenants acquièrent un certain niveau d'aisance ou d'automatisation de parole (fluency), il leur arrive de perdre le contrôle et de produire des lapsus et des oublis.

Une autre observation concerne, elle aussi, l'influence possible de **la** L1 sur la qualité de la production orale. Prenons un exemple concret du mot *diversity* [dar'vɜ:rsiti]. Lorsque l'élève arrive au milieu de sa productions, l'accentuation a tendance à glisser sur la dernière syllabe. Ainsi, au fur et à mesure que l'élève avance dans sa production orale, le mot *diversity* « s'approche » phonétiquement de plus en plus de la L1, quelque chose qui est naturellement plus facile et accessible à articuler pour un locuteur francophone.

Ici, nous nous trouvons à contre-logique du processus d'apprentissage de la L2. Au lieu de l'appropriation du schéma classique de l'évolution IL+1 (une étape en plus en partant de l'interlangue initiale vers l'interlangue plus évoluée) l'apprenant semble reculer vers IL -1. ³⁰⁴

Réflexion sur *l'input* et sur la notion de la spirale de l'apprentissage.

L'apprentissage n'est jamais un processus linéaire ni direct, mais suit une trajectoire plus compliquée jalonnée par des aller-retours, par des descentes et des ascensions (voir travaux de Piaget pour l'apprentissage spiralaire³⁰⁵). Une vision classique de l'apprentissage sous forme de spirale a dans ce sens quelques écueils, dans la mesure où cette forme incarne plutôt *l'input* souhaité par le professeur et non *l'intake* réel de l'apprenant. *L'input* est général, relativement standardisé, adressé à tous, *l'intake* est strictement individuel et personnalisé. Un dialogue s'installe. *L'input* dit : « je te donne tout », *l'intake* répond : « je prends ce que je peux et comme

³⁰⁴ Nous proposons dans l'annexe 43bis l'analyse « Influence de la langue maternelle sur la formation des erreurs ».

³⁰⁵ Voir les travaux de Piaget, J. (1988) *Où va l'éducation* ou Marchand, H. (2012). Contributions of Piagetian and post-Piagetian theories to education. *Educational Research Review*, 7(3),165- 176
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.04.002>

je le peux ». En somme, dans la spirale il y a comme une obligation sous-jacente d'évoluer, d'aller dans un seul sens, sauf que de temps en temps on glisse en faisant des erreurs (voire en les multipliant). En fin de compte, la spirale est un fil directeur en forme de cycles (de séquences et de périodes scolaires) pour donner du sens à l'apprentissage.

Mais où se trouve la place de l'apprenant au sein de la spirale forgée par l'*input* ? Nous imaginons que chaque apprenant trouve sa place à l'intérieur de la spirale (*dans* un cadre scolaire au sens propre) ; sa place est unique parce que son interlangue, elle aussi, est unique. Néanmoins, la construction de son propre milieu, de son apprentissage lui appartient, chacun avance selon son propre niveau d'interlangue, selon son rythme, selon ses modalités. Traverser la spirale signifie apprendre à apprendre, ce qui se traduit par la transformation de l'*input* (language learning) dans l'*intake* (*language acquisition*, les deux termes de James), se débouchant éventuellement sur l'*output*. Ce dernier correspond aux points d'évaluation dans certaines zones de la spirale.

8.3.7.2. Parcours d'un mot dans les productions écrites. Analyse des trois brouillons.

Une des problématiques de notre recherche réside dans l'étude de l'interlangue des élèves en cours EMILE. Une des questions qui se pose est : de quelle manière les apprenants associent-ils les mots dans leur brouillons écrits ? La réponse à cette question permettra de réfléchir sur la façon dont les élèves se servent de la langue et sur la nature de leur apprentissage.

En suivant la méthodologie proposée par James (1998) nous avons analysé un extrait du corpus écrit des apprenants, à savoir, trois productions écrites d'un élève qui constituent des étapes de préparation vers la tâche intermédiaire (Annexes 43-1 – 43-6). Dans les trois brouillons nous avons identifié les erreurs, leur nature, posé un diagnostic et observé si des modifications apparaissent dans les productions, donc si l'interlangue a évolué.

Lors du traitement des erreurs nous avons suivi un protocole élaboré dans un schéma synthétique de James « *Algorithm for Error Analysis* » (1998, p.269) (voir l'annexe 43). La fiche « Traitement des erreurs dans 3 brouillons selon protocole de James » est consultable dans le volume 3.

La première observation porte sur le degré de développement des idées ; dans les trois travaux concernés nous observons une évolution des idées ainsi que leur mise en forme d'un texte à l'autre. Le premier brouillon comporte des notes succinctes et brèves, plutôt en formes de prise de notes de vocabulaire qui parfois aboutissent à des phrases complètes. Il ne contient pas toujours de « véritables » énoncés, au sens strict du terme, puisque les idées sont posées de façon brute, non-travaillée. Ceci est compréhensible dans la mesure où le document 1 constitue un premier pas vers la construction du dialogue et sert donc comme une trace écrite.

Ainsi les segments de notes (car il ne s'agit pas des phrases pour la plupart) ne renseignent pas sur la syntaxe. En revanche, leur contenu, à savoir, les composants lexico-grammaticaux peuvent nous aider à identifier le type de déviance. L'élève est-il capable d'effectuer une auto-correction ? La réponse à cette question à travers des trois brouillons aidera à poser un diagnostic :

- Si l'erreur est corrigée au cours de ces trois brouillons, il s'agit probablement soit d'un simple *oubli* (slip of the tongue/pen) soit d'une *faute* (mistake). Par ailleurs, il est difficile pour nous de distinguer l'une de l'autre, puisque n'ayant pas assisté à tous les cours il n'est pas possible pour nous de savoir si la déviance en question était modifiée/corrigée grâce à la contribution de quelqu'un (un professeur ou un élève avec lequel un dialogue se prépare) ou si, au contraire, l'élève est parvenu à s'auto-corriger sans aucune aide.
- Si l'erreur persiste dans les trois documents, nous supposons qu'il s'agit d'une véritable *erreur* dont il faudra proposer une remédiation éventuelle.

Certaines observations de cette production sont réunies dans le tableau 48 (inspiré de James, 1998, p. 274). Les déviations sont nombreuses en quantité, mais aussi en densité (nombre de déviations différentes au sein d'une production). Ainsi, nous présumons que la gravité de ces erreurs risque d'être importante (pour autant que nous puissions prouver qu'il s'agit bien d'erreurs, et non pas de simples omissions ou de fautes corrigées).

Diagnostic. Après avoir repéré, isolé et décrit les erreurs, ainsi que les causes probables de leur émergence, nous arrivons finalement à une étape de diagnostic final des déviations en question dans les trois productions écrites.

La conclusion la plus importante est que l'interférence de L1 exerce un effet systématique et constant sur la fréquence, la gravité et le type des déviations observées dans les brouillons, et ce, quel que soit le niveau d'application de l'analyse des erreurs : le contenu, le texte, la parole.

Au niveau de la grammaire les erreurs les plus récurrentes et systématiques concernent l'utilisation des articles (plutôt leur omission) dans le brouillon ou encore les oublis persistants (donc les erreurs) dans les verbes.

Les stratégies de compensation dont le but est de combler un manque de vocabulaire se montrent aussi présentes dans les productions : amalgames, néologismes ou encore les approximations, qui se positionnent au niveau intralinguistique entre L1 et L2.

Les erreurs grammaticales ont parfois une origine phonologique comme dans : *it will led to* (x3), (brouillon 2) qui font partie des formes verbales qui se prêtent à une confusion pour les apprenants de la langue anglaise. L'élève prononce *led* /e/ au lieu de *lead* /i:/ et par conséquent écrit phonétiquement ce qu'il entend.

Niveau \ modification	Déviations du contenu	Texte		Déviations discursives
		grammaire	lexique	
	Phonologie Graphologie Orthographe Ponctuation	NIVEAU: Proposition- Énoncé – Mot – Morphème. CLASSE : nom, verbe, adjectif, préposition, etc.	collocations approximation	cohérence cohésion maladresse circonlocution
omission/oubli	*futur/+future x4 *industrie/+industry *labour/+Labour x3 *continu/+continue	a lot of *disease/+diseases *give/+gives *represent/+represents *show/+shows *state/+the state across *class/+across the class *huge crisis/+ a huge crisis *Welfare State/+the Welfare State *let/+ let's *industry/ +industries *believe/+ to believe *time of life/+the time of life	The *labour/+the Labour Party	Marqueurs de politesse/salutation (hello, good-bye) ; absence de ponctuation ;
sélection erronée (application partielle des règles) sur-generalisation	to *rebuilt/+rebuild	time *to « let's face »/+for idea of *work/ + working think *to rebuilt/ + think of rebuilding *which/+that *those/these * will led x2 /+ will lead	*believe/+belief *benefit/+allowance the *place of women/+women's status	
sur-ajout			*continue what we started with industries/ + nationalisation	crises of 1930 *; with a lot of.../+,(virgule)
blend	*possible / +possible			
l'ordre erroné			free *medical access/+free access to medical services	
covert errors		the solution *to increase/+ is to increase economy *destroyed/ +is destroyed		

Tableau 48: Profil des déviations dans le brouillon 1 (2021).

* indique une déviance

+ indique une correction

Niveau modification	Déviations du contenu	Texte		Déviations discursives
		grammaire	lexique	cohérence
	Phonologie Graphologie Orthographe Ponctuation	NIVEAU: Proposition- Énoncé – Mot – Morphème. CLASSE : nom, verbe, adjectif, préposition, etc.	collocations	cohésion maladresse
omission/oubli covert	*futur/+future x1 *économie/+economy *industrie/+industry *salariser/+salaries	report *show/+ shows want our industrie * increase/+ to ; Inequalities * our fault, that * why it * important ; will be * part of it the coalition * by Churchill	The *labour/+the Labour Party	Marqueurs de politesse/salutation (hello, good-bye) absence de ponctuation (points, signes d'interrogation dans les questions..)
Sur-utilisation (sur- généralisation)				
sélection erronée (application partielle des règles)	to *rebuilt/+rebuild *w/+Welfare *c/+Churchill	are gonna *respected/+ respect ; it will *led to/ + lead x3 *got/+have got	Free medical access *thing x2 /+ think *nationalize/ + nation, country	ponctuation
Déviations à l'intérieur des segments				And anaphorique
blend	*possible / +possible	*equalities/+equality		
ordre dans les segments		New the two war		

Tableau 49: Profil des déviations dans le brouillon 2 (2021).

Niveau modification	Déviations du contenu	Texte		Déviations discursives
		grammaire	lexique	cohérence
	Phonologie Graphologie Orthographe Ponctuation	NIVEAU: Proposition- Énoncé – Mot – Morphème. CLASSE : nom, verbe, adjectif, préposition, etc.	collocations	cohésion maladresse
omission/oubli cover	*futur/+future x1 *économique/+éco nomie *industrie/+indu stry *possibiliti/ possibility	*social class/+ the coalition * our society/+of industry * increase/ +to *individual/+ the *worker/+the a lot of *disease/ +diseases that * the solution /+ is *individual effort/+the *let/+lets it will *led to/ + lead consensus *very important/+is	The *labour/+the Labour Party	Marqueurs de politesse/salutation (hello, good-bye) absence de ponctuation (points, signes d'interrogation dans les questions..)
sur-generalisation			benefit x2/+allowance, avantage *let place/+yield(ed), gave an opportunity	
sur-ajout		*the children/+ 0 *the welfare state *that proposed the labour/ +0proposed by the Labour Party		
sélection erronée	*b/+Beveridge *w/+Welfare *rebuilt/+rebuild	*those/these	*in all town/ +everywhere *in road of /+on the way to *let place x3 *in front of/in terms of not only *did we need	
l'ordre erroné (déviance à l'intérieur des segments)			-The V, not only did it -a system of more equal -the state in exchange of	And anaphorique
blend				

Tableau 50: Profil des déviations dans le brouillon 3 (2021).

Il est intéressant d’observer une évolution d’ordre lexico-grammatical de certaines expressions d’un brouillon à l’autre :

N	Production 1	Production 2	Production 3
1	free *medical access	free *medical access	*the free access to *medical a system of more *equal in *front of medicine
2	need to think *to *rebuilt the country for *futur generations	work for the *rebuilt of the country *of the *futur generation	need to *rebuilt the country for the *futur generations
3	led to * huge crisis	it led us to the crises it will ... *led us to the victory it will *led to *more equality it will *led us to full employment	it *let us in huge crises we worked to bring back this victory a system of more *equal in *front of medicine it will *led us to full employment

Tableau 51: Evolution des déviations dans les trois brouillons (2021).

Dans (1) nous observons une sélection collocationnelle erronée de la part de l’élève dans les deux premiers brouillons. En essayant d’améliorer encore la production finale, il inverse l’ordre des mots pour obtenir finalement une structure correcte : *free access*. Cependant, en corrigeant une déviation, il en ajoute encore deux : la sur-utilisation de l’article défini *the* et la transformation de l’adjectif *medical* en nom.

Dans (2) deux déviations persistent (qui figurent dans les 3 brouillons) : *rebuilt* et *futur*, les deux sont classées dans des catégories d’erreurs différentes : une confusion grammaticale pour le premier cas et un néologisme (calque) lexical pour le second.

Dans (3) l’élève commet une erreur lexicale (sélection erronée) en utilisant *let* dans un autre sens : *laisser*, *abandonner*, or dans ce cas il faut faire appel à *left in a crisis*, phonétiquement les deux mots se rassemblent et engendrent une confusion. Il est aussi possible qu’il s’agisse du même verbe *led* qui a été employé dans les deux premiers brouillons. Les situations d’hésitation comme celle-ci engendrent le recours à une stratégie de reformulation de la part de l’élève afin de faire passer le message.

Dans la plupart des segments étudiés, la dernière production (document 3) gagne en intelligibilité et en fonction communicative même si certaines erreurs perdurent.

Nous arrivons à la conclusion que malgré une évolution positive au niveau tant syntaxique que discursive, l'interlangue de l'élève au niveau grammatical et lexical reste plus ou moins stable et systématique avec quelques omissions, et caractérisée par un nombre plutôt important de déviances. La densité (nombre d'erreurs différents) et la fréquence (nombre d'occurrences de toutes les erreurs) varient légèrement dans les trois productions. La plupart des déviances du premier brouillon se trouvent également dans les brouillons 2 et 3, signe de la systématité de l'IL de l'élève.

Dans quelle mesure les apprenants s'inspirent-ils des modèles proposés par les professeures ? Le contexte d'emploi est-il le même qu'à l'origine ou les élèves le modifient-ils ? Quelles sont les successions des structures ainsi formées ? La « trame » des collocations des mots noyaux reste-t-elle identique chez les professeures comme chez les élèves ?

8.3.7.3. Évolution dans la maîtrise linguistique écrite.

On constate une certaine évolution dans les productions des élèves en observant quelques exemples.

- *longest reign monarch in british history* (la prise de notes par élève (*intake*) ; cours de LV, 06sep18) → *The queen : **the** longest reining monarch in **British** history* (cours de LV fin sep) – un document hybride proposé par la professeure de LV vise à faire réviser les notions acquises aux élèves (*output*); l'on voit bien l'évolution et la diminution des erreurs d'un cours à l'autre (3 erreurs sur 4 étaient rectifiées).

Dans les mêmes brouillons nous retrouvons encore l'exemple d'une évolution positive d'une production à l'autre :

- *all law must passed by the MPs* → *All law must **be** passed by the MPs* (une erreur sur deux est rectifiée).

Regardons un autre exemple de l'erreur : un verbe *developpe* et le substantif dérivé *developpement* dans les cours de deux professeurs.

Evolution d'une erreur durant l'année scolaire	Ref. du document	Verbe DEVELOP	Nom DEVELOPMENT
	60TOPIC1_Unit1_Séquence6_Doc1-2LivWorkCond1950_notesE14	(56.1) developpe	(57.1) developpement
		(56.2) developp	(57.2) developpment
		(56.3) developp	(57.3) developpement
	137 TOPIC3_Sequence1_HistoryGlobalisation_NotesElevesTableau_DG_17jan	(56.4) developped	(57.4) developpment
	169TOPIC3_Unit1_Sequence5_Doc1Isolationism_hybride_NotesElev1_LV_26mars	(56.5) developpe	
	172TOPIC3_Unit1_Sequence5_Doc2USandWorld2_DNL_hybride_DocProfNotesE1_28mars	(56.6) developping	
	198TOPIC3_Unit1_Séquence5_Doc10USAcontainSpreadCom1_LV_ProfTableau_notesE1_11avr	(56.7) developped	

Tableau 52: Exemple de l'évolution des erreurs dans les productions des élèves (2021).

Dans cet exemple, nous avons le substantif DEVELOP(+MENT) qui apparaît dans plusieurs productions. Ce mot est employé par les élèves à différentes reprises dans des conditions extrêmement variées :

- au cours des différentes périodes de l'année (le début, le milieu et la fin) ;
- dans des contextes historiques étudiés multiples : « Les conditions de vie de la population britannique dans les années 1950-1960 » (en LV), « La mondialisation et la protestation » (en DNL) et « L'isolationnisme des États-Unis/rerelations des USA et le monde » (DNL/LV);
- au cours des séquences menées par les deux professeurs tant séparément (en cours de langue : Topic 1, en cours de DNL : Topic 2) qu'ensemble (Topic 3);
- en préparant des tâches pédagogiques avec des modalités variées :
 - Thème 1 (séquence LV) : travail en mini-groupes lors de la phase finale de la préparation d'un dialogue, constitution d'un plan-brouillon (l'écrit vers l'oral), tout le monde travaille sur le même support ;
 - Thème 2 (séquence DNL) – mise en commun au tableau à l'écrit par les groupes d'élèves, chaque groupe ayant étudié une partie du document inconnu des autres (l'input pour les uns et l'output pour les autres) ;

- Thème 3 (séquence *The superpower since 1991* travaillée communément en LV et en DNL) – les deux supports sont hybrides, les élèves doivent répondre aux questions (doc LV) ou remplir « le texte à trous » (doc DNL), travail effectué individuellement par chaque élève (phase *l'intake + l'output*).

Le tableau 52 montre que les erreurs d'orthographe du mot *develop(ment)* restent pratiquement inchangées dans la progression annuelle, quelle que soit la date, la discipline (LV ou DNL) ou le contexte dans lequel le mot est utilisé. Une amélioration (l'absence de « e ») est observée dans le cas d'utilisation du substantif (*development* ou lieu de *developement*), mais le double « pp » persiste dans tous les onze emplois de ce lexème (voir ex.56.1 – 57.4), dans le verbe comme dans le substantif.

Pourquoi l'erreur persiste-t-elle ? Si nous regardons dans quelles conditions le mot est produit, nous pourrions peut-être identifier les éléments de réponse. Dans (56.1) et (56.3) le travail est effectué soit individuellement, soit en îlots (binômes), où les élèves restent toujours entre eux sans être exposés au regard de la classe ou de la professeure (la finalité étant de produire à l'oral – un dialogue ou une mise en commun par l'ensemble des élèves). Les erreurs (la présence de « e » muet ou le double consonne « pp » dans *developement*) sont visibles une fois écrites, mais restent imperceptibles à l'oral. Pour ces deux raisons les déviations restent « indétectées » et donc non corrigées. Mais que se passe-t-il dans le Thème 2 où les élèves effectuent une mise en commun au tableau à l'écrit, au vu de tout le monde ? (Cours de DNL, séquence *Globalization and protest*, janvier 2019). La professeure de DNL ne corrige pas les réponses notées au tableau malgré les erreurs (*Italie, development*). Donc le double « p » continue de « voyager » au travers du temps et des séquences.

Cette observation montre que, d'un côté, la nature de la tâche permet ou non la détection des erreurs éventuelles (et leurs origines), d'un autre côté, les cours EMILE ne visent pas la correction grammaticale/orthographique (voire phonétiques) des élèves à condition que le message soit compris. Dans le volume 3 nous proposons une discussion supplémentaire sur la difficulté de tracer les origines des erreurs. L'annexe 55 présente le parcours d'un autre mot fréquent, *community*.

En résumé, les analyses ne montrent pas d'évolution globale du nombre d'erreurs sur la période, aux niveaux grammatical et lexical, mais plutôt des variations parfois importantes conditionnées par la nature des activités effectuées en cours et par les rythmes du calendrier scolaire. Pour ce qui

est de la prononciation, certaines déviations dans l'*output* proviennent probablement du signal confus reçu dans l'*input*, et de l'absence de correction lorsque la prononciation des élèves est non-conforme mais compréhensible.

Les analyses quantitatives et qualitatives du corpus des cours EMILE étant terminées, nous abordons dans le chapitre suivant l'exploitation des sources secondaires.

CHAPITRE 9 : TRAITEMENT ET EXPLORATION DES QUESTIONNAIRES, DES ENTRETIENS, DES ÉVALUATIONS ET DES COMPOSANTES DIDACTIQUES

Après avoir exploré le corpus de la langue parlée et écrite en cours EMILE, le chapitre actuel vise à interpréter les composantes didactiques issues des observations des cours (les interactions en classe, la coopération entre les professeurs, les supports utilisés, les tâches pédagogiques et leur interdépendance, les évaluations, etc.). Des données supplémentaires – les entretiens avec les professeures et les questionnaires adressés aux élèves – sont aussi traitées dans cette partie du travail. Il s’agit plus particulièrement d’étudier les éléments qui non seulement influent sur le processus général d’apprentissage et d’enseignement, mais aussi modifient la façon dont les élèves s’approprient la langue et construisent le savoir en cours EMILE.

Les analyses proposées dans ce chapitre permettent, entre autres, de répondre aux questions suivantes : Qui sont les élèves qui intègrent la section européenne ? Quel est leur profil et leur parcours scolaire ? Les élèves ont-ils tous un profil linguistique identique ? Quelles sont les représentations des élèves et des enseignantes vis-à-vis du concept EMILE, des supports et du contenu proposé ? Quelles sont les difficultés éventuelles auxquelles ils sont confrontés en cours (pour les élèves) et pendant la conception de ceux-ci (pour les enseignantes) ?

9.1. Questionnaires.

Deux questionnaires ont été proposés aux élèves en EMILE (voir annexes 23 et 24).

Questionnaire 1 : portant sur l’intérêt général des élèves envers l’ensemble des cours d’histoire-géo en anglais en section européenne ; il contient 8 questions fermés.

Questionnaire 2 : concernant les cours d’histoire-géo en section européenne, il contient 22 questions, avec différentes modalités de réponses fermées.

Tous les 17 questionnaires distribués ont été remplis et rendus (100 % de participation), ce qui a permis d’obtenir des informations riches et nombreuses concernant les représentations des apprenants vis-à-vis des cours interdisciplinaires de la section européenne. Le traitement des

réponses des élèves a révélé cependant quelques écueils dans la mise en forme des questionnaires³⁰⁶.

Les réponses des élèves ont été saisies manuellement dans le logiciel de traitement de texte (Word), ensuite les données ont été transférées dans le tableur Excel (consultables dans la fiche « Traitement questionnaires » du volume 3). Après avoir saisi les questions et les réponses au format numérique, nous les avons traitées une par une afin d'en extraire les éléments utiles. Ces deniers nous permettent d'obtenir une image plus ou moins complète concernant les représentations que les apprenants EMILE construisent autour des notions abordées.

Les réponses aux deux questionnaires sont présentées d'abord question par question (sections 9.1.1 et 9.1.2.), avec une réflexion plus synthétique à partir de la page 353.

9.1.1. Analyses des réponses du questionnaire 1.

Question 1. *Depuis quelle classe suivez-vous la formation en section européenne ? Sous quelle forme ?*

Les trois quarts des répondants (soit 13 élèves sur 17) ont débuté en section européenne au lycée, à partir de la classe de 2nde, tandis que 4 élèves ont suivi la formation à partir du collège (classes de 6^{-ème} et de 4^{-ème}).

Onze élèves au total ont renseigné les modalités de leur formation (Fig. 114), soit en indiquant uniquement le nombre d'heures hebdomadaires assurées en formation (3 h pour 4 répondants), soit en précisant seulement la matière faisant l'objet des heures supplémentaires (histoire-géographie ou anglais), soit en évoquant à la fois les heures et la matière d'enseignement ; un élève a donné

³⁰⁶ Notamment, Questionnaire 2 avait deux particularités :

- 11 élèves sur 17 (64%) ont sauté la question 8 tout en répondant aux questions précédentes et suivantes. Nous supposons que la mise en forme assez dense en était la cause. En effet, les questions se succèdent sans espace entre elles dans le double souci d'économie de place et du contenu et ce, afin d'éviter le risque lié au décrochage des répondants. Mais en essayant de rendre le sondage le plus compact possible, nous avons encouru un autre problème : la question 8 se perd visuellement au milieu de la page et rend la lecture probablement difficile pour les répondants.
- 2 élèves n'ont pas fourni de réponses à partir de la question 13, ce qui correspond à 54 % de toutes les questions du questionnaire. Ceci peut être expliqué par l'inattention de la part des apprenants qui n'ont pas renseigné les questions situées sur le côté verso. L'écueil sans doute aurait pu être évité si des indications précises avaient été données sur la page recto du document.

une double précision par rapport aux modalités d'enseignement tant au collège (anglais en plus) qu'au lycée (anglais+ histoire-géo en plus).

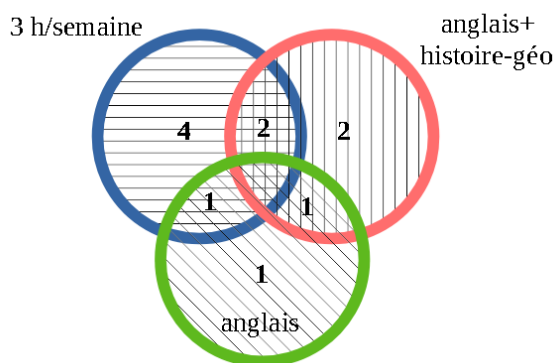


Figure 114: Parcours scolaire antérieur des élèves en section européenne (2021).

Question 2. **Pourquoi avez-vous choisi l'option « section européenne » ?**

25 réponses au total ont été recueillies, sachant que les enquêtés pouvaient indiquer plusieurs choix. La figure 115 montre la répartition de ces réponses.

Les trois élèves qui ont coché la case « autre » ont ajouté les raisons suivantes : « pour améliorer une culture anglaise », « pour faire plus d'anglais » et « parce que j'adore cette langue ».

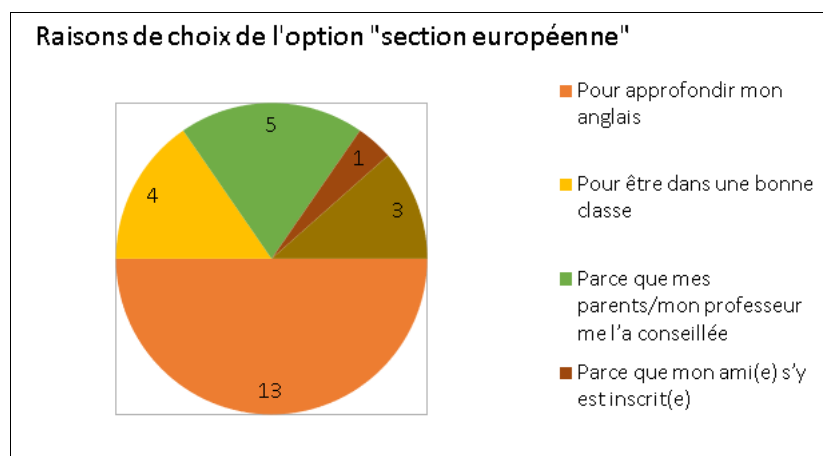


Figure 115: Raisons de choix de l'option « section européenne » (2021).

Question 3. **Que préférez-vous dans les cours d'histoire-géo en anglais de section européenne ?**

Cette question a présenté une difficulté dans le traitement des réponses ; 7 élèves sur 17 (soit 42 % des répondants) n'ont pas respecté la consigne : « Classez les réponses par ordre d'importance »

et ont simplement coché une ou plusieurs réponses. Nous avons donc attribué la même valeur à toutes les réponses cochées. Etant donné que seulement 2 élèves ont coché plus de deux choix simultanément (soit 2 réponses sur 14 concernées), le résultat du calcul final n'a pas été impacté de façon significative.

Catégorie	Nombre de réponses
Participation de personnes anglophones	10
Sujet de civilisation	7
Intervention à l'oral	11
L'ambiance en cours	5

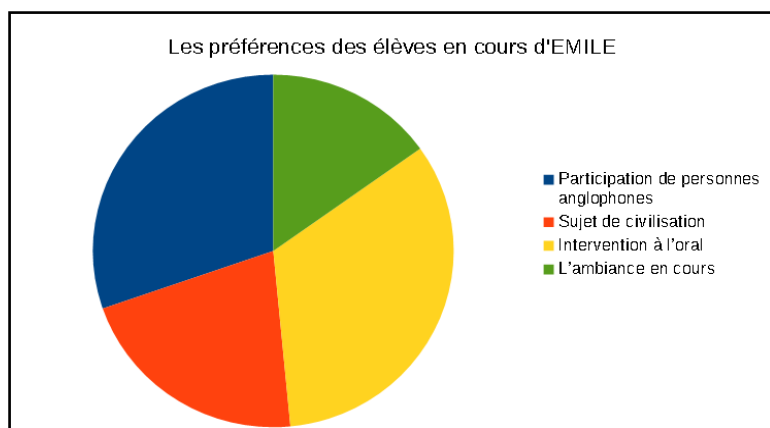


Tableau 53: Préférences des élèves en cours EMILE (2021).

Figure 116: Préférences des élèves en cours EMILE (2021).

Les élèves ont majoritairement une préférence pour deux types d'activités (fig.116) : le cours avec les supports audio-visuels où figurent les locuteurs natifs anglophones (les vidéos, les reportages et les documentaires authentiques en anglais, les extraits des films en VO) et l'intervention à l'oral lors du travail des groupes, des discussions, des débats.

Question4. En quoi les activités en cours d'histoire-géo en anglais vous font le plus progresser ?

Ici, encore, certains élèves (7 sur 17) ont simplement coché des réponses sans indiquer d'ordre d'importance. Le traitement a été effectué comme dans la question précédente.

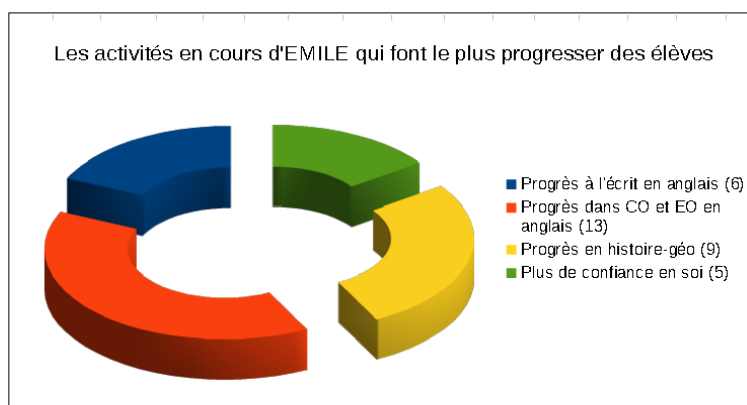


Figure 117: Activités des cours EMILE qui contribuent le plus à la progression des élèves (2021).

Les réponses aux questions 3 et 4 sont cohérentes et nous renseignent tant sur les motivations que sur les buts que les apprenants se fixent vis-à-vis de la formation proposée. En effet, ce qui découle de leurs réponses est une préférence pour les activités leur permettant d'améliorer les capacités de production et de réception orale en langue. Ils accordent moins d'importance à la progression en histoire-géographie (cours de civilisation) et en dernière place se situe l'ambiance du cours (la nécessité d'être rassuré, le fait d'avoir plus de confiance en soi, etc.).

Question 5. *En quoi les cours d'histoire-géo en anglais vous seront utiles ?*

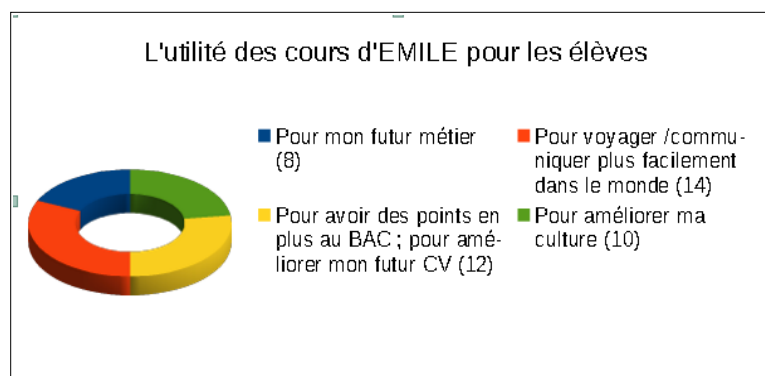


Figure 118: Utilité des cours EMILE pour les élèves (2021).³⁰⁷

44 réponses ont été recueillies au total dans les quatre catégories concernées, (fig.118) indiquant, dans l'ordre décroissant, l'utilité dans le domaine social, l'intérêt pragmatique, les connaissances culturelles et, en dernier lieu, l'utilité pour leur futur métier. Cette dernière catégorie n'a pas eu beaucoup de réponses, probablement parce que le futur métier n'est pas encore connu de tous les apprenants.

Les questions 6 et 7 portent sur les projets à court et moyen terme des apprenants en EMILE.

Question 6. *Une fois vous aurez obtenu votre BAC avec mention « section européenne », savez-vous ce que vous allez en faire l'année prochaine ?*

Plus de la moitié du groupe-classe (10 élèves sur 17) ne disposent pas de projet précis après l'obtention de leur baccalauréat. En effet, 6 répondants n'ont pas du tout formulé leur projet professionnel, 3 élèves ne sont pas sûrs quant à leur projet scolaire ou professionnel au moment de l'enquête et un apprenant n'a pas fourni de réponse. Seulement 7 enquêtés ont une idée assez précise³⁰⁸ quant à leur projet professionnel après l'obtention du BAC :

³⁰⁷ Le nombre de réponses est indiqué entre les parenthèses.

³⁰⁸ Excepté une réponse qui, étant illisible, n'a pas été traitée.

- biologie internationale ;
- licence de géographie aménagement puis un master de géopolitique pour travailler dans le domaine de la culture anglaise ;
- licence pour accéder au marché du travail à l'étranger ;
- poursuite dans un cursus international ;
- licence en mathématiques informatique internationale ou DUT information ;
- CPGE ou double licence éco g-Langues.

Question 7. *Si vous comptez faire des études supérieures, seront-elles liées aux langues ou pas?*

7 élèves ont apporté des précisions puisqu'ils comptent s'inscrire dans un cursus supérieur, 3 répondants ont répondu négativement, 6 ne sont pas certains et un élève n'a pas fourni de réponse.

Les précisions apportées par les apprenants :

- je compte partir un an à l'étranger ;
- double licence droit-langues ;
- je vais faire une école de commerce où la maîtrise de l'anglais est très importante ;
- parce que je veux être ingénieur ;
- double licence info-com/LLCER ;
- travailler dans l'international ;
- double licence éco g-Langue ou CPGE.

Question 8. *Avez-vous d'autres remarques à formuler sur l'intérêt que vous portez sur les cours d'histoire-géo en anglais en section européenne ?*

Deux enquêtés ont formulé des remarques relatives à l'intérêt porté sur les cours EMILE : (1) les cours sont vraiment intéressants et diversifiés et (2) le programme de Terminale est trop en lien avec les ES.

Quels constats pouvons-nous faire concernant l'intérêt général des élèves envers les cours EMILE ? Ce questionnaire confirme l'importance accordée aux cours EMILE par les élèves, quels que soient les facteurs de motivation sous-jacente : l'appréciation de l'anglais, la confiance en soi ou encore l'envie de se réaliser/de réussir (voir aussi le commentaire après les analyses du

questionnaire 2). Plus des trois-quarts des répondants affirment avoir opté pour la formation interdisciplinaire grâce à l'intérêt qu'ils portent aux cours EMILE. Globalement, ils accordent une importance plus élevée aux activités de compréhension et d'expression orale en L2 (avec la possibilité d'écouter des locuteurs natifs anglophones au travers des documents authentiques et de la discussion EOC, EOI en classe). L'utilité sociale de l'étude de la langue (faciliter la communication/voyage) prime légèrement sur le côté pragmatique (amélioration de son CV ou l'obtention d'un meilleur BAC) même si la langue n'est pas toujours associée directement au futur métier. Le projet d'avenir professionnel ou scolaire n'est pas encore dessiné pour la plupart des apprenants. Ceux qui ont un projet immédiat après le baccalauréat ont une prédilection pour l'obtention d'un diplôme international (24% des réponses positives) ; certains se voient partir travailler à l'étranger, ou encore poursuivre un cursus à des fins d'obtention d'un double diplôme. Encore 42% des répondants (7 sur 17) ont des projets de moyenne durée et comptent s'inscrire en cycle supérieur.

Le moment de débiter le parcours de formation en section européenne, (au collège ou au lycée) ne semble pas avoir d'incidence sur les résultats scolaires. Même si la grande majorité des élèves ont intégré la section européenne au lycée (à partir de la classe de seconde), les relevés de notes de la classe indiquent que les résultats scolaires sont homogènes et hautement positifs pour tous les élèves. Ceci atteste d'un niveau d'interlangue similaire pour l'ensemble du groupe-classe. Autrement dit, l'option « section européenne » proposée au collège, tout en étant souhaitable, n'est pas un prérequis à la réussite des élèves au lycée. Ce qui est déterminant, paraît-il, est d'avoir acquis un bon niveau d'anglais au collège et être intéressé et motivé par la langue, ce qui permet d'intégrer la section européenne en classe de 2^{nde} (la sélection se fait sur dossier). Il est donc possible de suggérer que le dispositif l'EMILE est accessible pour un grand nombre d'élèves du secondaire.

9.1.2. Analyses des réponses du questionnaire 2.

Question 1. *Est-ce que vous aimez l'anglais comme discipline à l'école ?*

Toutes les réponses se partagent entre « oui, certainement » et « plutôt oui ». 13 répondants sur 17 (soit 74 %) ont une attitude très positive envers la matière.

Question 2. *Vos notes en anglais sont : (bonnes, assez bonnes, moyennes, en dessous de la moyenne).*

L'ensemble des apprenants (17 élèves) qualifient les notes en anglais soit comme très bonnes (13 réponses), soit comme bonnes (4 réponses), deux élèves ont coché les options « bonnes » et « très bonnes » simultanément.

Question 3. *Globalement, avez-vous apprécié l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais ?*

Les réponses sont plutôt positives, et se divisent entre « oui » (12 réponses sur 17), « oui, beaucoup » (1 réponse) et « moyennement » (4 réponses).

Questions 4 et 5. *Étiez-vous stressé(e) avant le début des cours ? Étiez-vous stressé(e) pendant les cours ?*

Tous les répondants (sauf un) ont signalé une absence de stress tant avant, que pendant les cours, ce qui est un indicateur de confiance en soi, mais aussi de la bonne gestion des facteurs psychologiques (tels que le stress, l'inquiétude, etc.) en milieu scolaire.

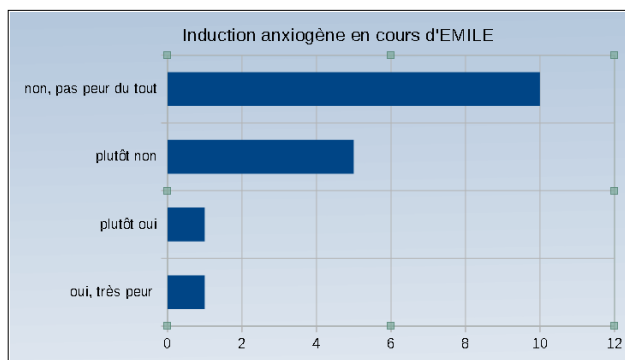
Question 6. *En règle générale, êtes-vous plus stressé(e) pendant les cours d'anglais ou pendant les cours d'histoire-géo en anglais ?*

Si les questions 4 et 5 visent à recueillir les représentations des apprenants vis-à-vis du stress éprouvé avant ou pendant les cours, la question 6 propose aux élèves d'estimer le même facteur mais cette fois-ci par rapport aux disciplines enseignées³⁰⁹. Deux des répondants se sentent affectés en cours de DNL, mais globalement les apprenants ne se sont pas sentis plus gênés que d'habitude.

Question 7. *Aviez-vous peur que le professeur vous interroge ?*

³⁰⁹ Nous avons recours à une technique bien connue des spécialistes en sciences sociales, dont le but est d'éviter la prédictibilité des réponses des enquêtés. En modifiant légèrement la formulation (donc en changeant la perspective), nous obtenons un résultat un peu différent. Deux élèves (contre 1 dans les questions 5 et 6) affirment ressentir un stress pendant le cours : un élève se sent mal à l'aise en cours d'histoire-géographie et encore un autre affirme être « autant stressé(e) en cours d'anglais qu'en cours d'histoire-géo ».

Les questions 7 et 8 abordent les raisons des peurs auxquelles les apprenants sont susceptibles d'être confrontés en section européenne. Deux élèves (les mêmes répondants que dans la question précédente) avouent ressentir la peur d'être interrogés pendant les cours (« plutôt oui » et « très peur »). Les autres ne ressentent pas du tout ou plutôt pas d'appréhension.



Nombre de réponses

Figure 119: Induction anxiogène des élèves face aux interrogations en cours EMILE (2021).

Question 8. *Si vous aviez peur d'être interrogé, quelles en étaient les raisons ?*

Dans cette question, étant donné qu'elle s'adresse uniquement aux apprenants ayant ressenti une peur d'interrogation, l'absence de réponse est considérée comme une réponse négative (l'élève ne se sent pas concerné). Plusieurs choix étant possibles, 19 réponses au total ont été recensées, avec la répartition suivante:

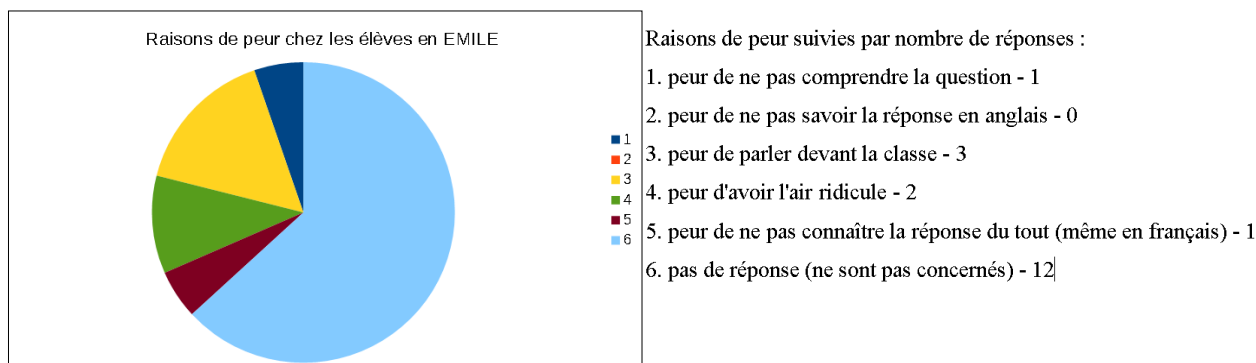


Figure 120: Raisons de la peur chez les élèves en cours EMILE (2021).

Comme la figure 123 l'indique, 12 apprenants ne ressentent pas de peur liée à l'interrogation en cours EMILE. En revanche, d'autres élèves affirment la présence de quatre différents types de peur, la plus importante étant celle de parler devant la classe (3 réponses), suivie par la peur d'avoir

l'air ridicule (2 réponses) ou les peurs liées à l'incompréhension de la question (1 réponse) et le manque de confiance dans ses connaissances quelle que soit la langue (1 réponse).

Question 9. *Pensez-vous avoir compris l'ensemble des sujets d'histoire-géo que vous avez étudiés ?*

9 élèves disent avoir compris la grande majorité des cours, 7 ont compris le contenu entièrement et 1 élève affirme n'avoir compris que la moitié du contenu des cours.

Question 10. *Quels sont les supports (sur le papier et au tableau) qui vous ont aidé le plus dans la compréhension du contenu des sujets d'histoire-géo ?*

Cette question demandait le classement de six types de supports par ordre de préférence, ce qui a entraîné certaines difficultés de traitement³¹⁰.

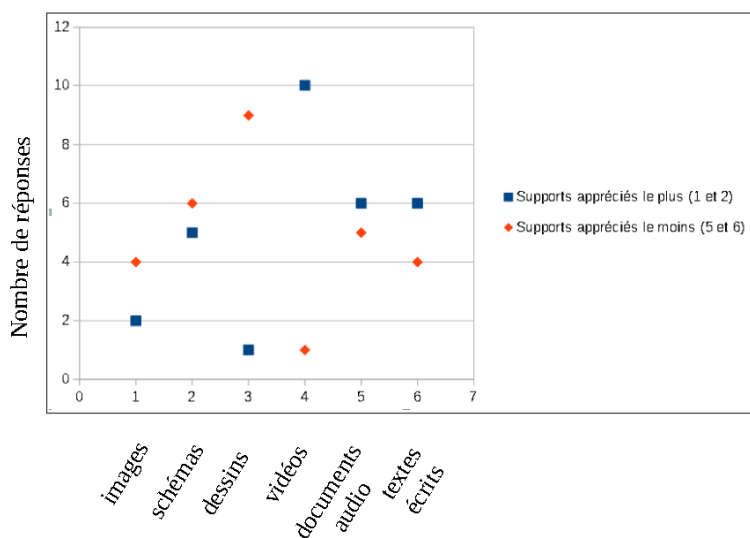


Figure 121: Supports appréciés le plus et le moins par les élèves en cours EMILE (2021).

³¹⁰ En effet, 2 élèves sur 17 ont marqué les réponses avec x sans avoir accordé un degré d'importance à leur choix comme demandé dans les consignes. Ainsi 11 % des réponses (12 sur 102 possibles) sont concernées.

Nous avons écarté les réponses de ces deux apprenants, en obtenant 90 réponses possibles pour 15 élèves. Par ailleurs, parmi les 15 élèves sondés 1 élève n'a pas attribué le degré le moins important (valeur 6) à une de ses réponses. Mais ce biais est facilement corrigible, les 5 autres valeurs étant déjà renseignées. Ainsi, nous avons pu compléter le tableau des données avec une valeur manquante et ensuite procéder à leur analyse.

Pour identifier les préférés et les moins préférés, nous avons relevé le nombre de fois qu'un support était choisi en tête (classé 1 ou 2) ou en dernier (classé 5 ou 6). Le graphique (fig.121) présente les résultats de ce calcul.

Les résultats obtenus ne sont pas étonnants. Un support visuel sous forme de projection vidéo est de loin le préféré des apprenants : 10 élèves sur 17 ont opté pour ce choix. Dans l'ordre décroissant il est suivi par les enregistrements audios et par les textes écrits. Les dessins et les schémas sont les moins populaires chez les élèves, sans que l'avis soit forcément négatif.

La figure 121 met en évidence également un autre fait. Si certains supports ont souvent la préférence des apprenants (ex. vidéos), d'autres supports, au contraire, ont eu des avis très partagés. Par exemple, les enregistrements audios tout comme les schémas ont recueilli presque autant de réponses les classant comme les plus appréciés que comme les moins appréciés. Ce fait suggère que le degré de l'utilité du support est jugé en fonction de la perception personnelle des informations : visuelle ou auditive.

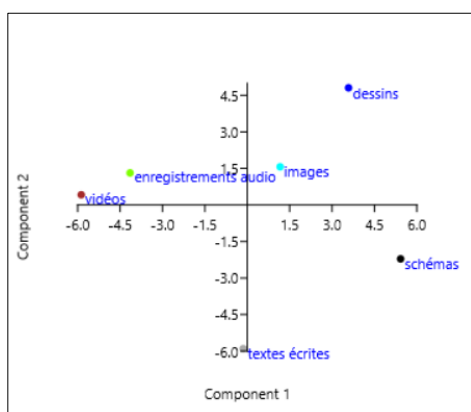


Figure 122: Supports qui aident à la compréhension (2021).

La figure 122 met en évidence la valeur accordée par les répondants aux supports proposés en cours (du plus apprécié à gauche du schéma au moins apprécié à droite du schéma). Nous remarquons que les supports se divisent en deux catégories : supports audio-visuels à gauche du schéma (vidéos + les enregistrements audio) qui se distinguent nettement de l'autre groupe à droite composé des supports dits « statiques » (ne comportant ni le son ni une image animée). Nous y trouvons donc les graphiques, les schémas, les dessins et les textes écrits. Ces derniers d'ailleurs,

se positionnent à l'écart des autres supports et en même temps occupent la place médiane entre eux³¹¹.

Les analyses suggèrent que les élèves accordent une préférence importante tout d'abord aux supports favorisant une compréhension de l'oral (vidéos et audio supports), suivis par des supports qui contribuent à une compréhension de l'écrit (textes). Enfin, les dessins, les images et les schémas sont plutôt considérés comme les supports dont la contribution à la compréhension est relativement modeste. Nous proposons une analyse supplémentaire (clusters) de cette question dans l'annexe 44.

Question 11. *Auriez-vous aimé avoir un autre type de document (informatique ou non) pendant vos cours ?*

Les élèves étaient très partagés dans les réponses à cette question. Seulement 2 apprenants ont donné une réponse clairement négative. 7 répondants n'ont pas d'avis particulier sur la question, et 8 (soit 47 %) n'ont pas fourni de réponse du tout, soit par absence d'avis sur le sujet, soit parce qu'ils n'avaient pas vu la question.

Question 12. *Le cours fait entièrement en anglais nécessite-il pour vous plus de concentration que le cours sur le même sujet fait entièrement en français ?*

6 élèves trouvent qu'un petit effort en plus est nécessaire pour comprendre le cours fait entièrement en anglais, et 7 estiment qu'un effort de concentration supplémentaire n'est nécessaire que rarement. Seulement 4 élèves n'emploient pas d'effort particulier afin de suivre le cours assuré intégralement en L2 (Voir l'annexe 45 pour les graphiques supplémentaires).

³¹¹ « L'information contenue dans un jeu de données correspond à la variance [...] qu'il contient [le support]. L'objectif de l'ACP [L'Analyse des Composantes Principales] est d'identifier [...] les axes principaux ou composantes principales le long desquelles la variation des données est maximale » (ACP - Analyse en Composantes Principales avec R: L'Essentiel - Articles - STHDA. (n.d.). <http://www.sthda.com/french/articles/38-methodes-des-composantes-principales-dans-r-guide-pratique/73-acp-analyse-en-composantes-principales-avec-r-l-essentiel/>, consulté le 14/06/23).

Ainsi, nous constatons que les supports le plus appréciés (vidéos, audios et textes écrits) se trouvent très près des axes X et Y, tandis que les supports moyennement appréciés (schémas, dessins, images) se trouvent plus éloignés des axes. Notons aussi, que la figure 122 représente seulement deux axes, donc l'image est simplifiée, car l'analyse d'ACP est multidimensionnel, comprenant cinq axes au total.

Question 13. *Avez-vous trouvé le vocabulaire de vos documents difficile à comprendre ?*

14 apprenants trouvent le vocabulaire parfois difficile, 1 élève (6 %) le trouve rarement difficile, et 2 n'ont pas fourni de réponse³¹².

Questions 14-15. *La vitesse à laquelle parlait la professeure d'anglais et la professeure d'histoire-géo :*

La vitesse à laquelle parle l'enseignante en langue a été estimée comme convenable (« ok ») à l'unanimité des réponses (15 élèves), En revanche, la vitesse de parole de son homologue en DNL était perçue différemment par des apprenants :

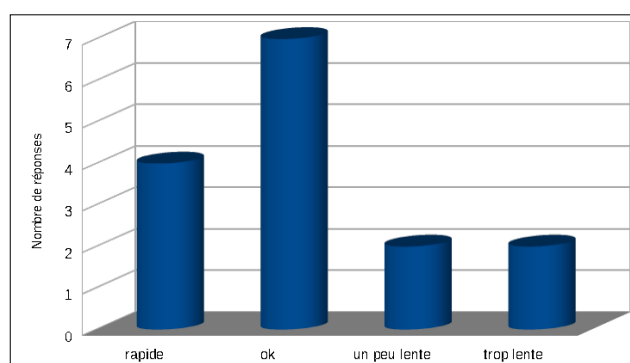


Figure 123: *Vitesse des paroles de la professeure de DNL perçue par les élèves en cours EMILE (2021).*

4 élèves sur 15 considèrent que la professeure de DNL parle rapidement, 7 jugent son débit « ok », et 4 élèves la caractérisent comme « lente » voire « très lente ».

Question 17. *Auriez-vous préféré avoir plus l'occasion de parler en anglais pendant ces cours ? Si « oui », pouvez-vous donner un exemple de situation ou d'activité dans laquelle vous auriez voulu participer ?*

12 répondants estiment que la quantité des situations dans lesquelles ils pouvaient s'exprimer à l'oral était suffisante. Trois élèves auraient voulu parler un peu plus, en apportant les propositions suivantes : (1) « moins d'écrit, plus d'oral », (2) « plus de communication pendant le cours ou plus d'interrogations orales » et (3) souhaiterait faire « un exposé sur un thème donné ».

³¹² A noter : à partir de la question 13 deux élèves de la classe ne participent plus à l'enquête.

Question 18. *Avez-vous eu envie de donner une réponse, mais vous ne l'avez pas fait à cause de l'anglais ?*

Tous, à l'exception d'un élève, affirment que le niveau de la maîtrise de L2 n'est pas un obstacle à l'expression orale en cours.

Question 19. *Aimez-vous davantage pratiquer l'anglais pendant le cours de langue ou pendant le cours d'histoire-géo ?*

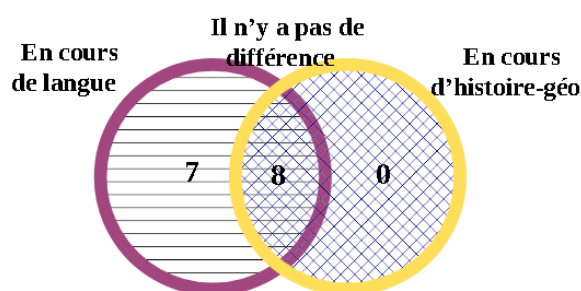


Figure 124: Nombre d'élèves qui aiment pratiquer l'anglais en cours de langue ou en DNL (2021).

La répartition des réponses suscite la curiosité, dans la mesure où 7 élèves aiment pratiquer l'anglais en cours de langue, et personne ne choisit le cours de DNL. 8 élèves ne voient pas de différence entre les deux disciplines en matière de pratique langagière.

Question 20. *Aimeriez-vous faire l'expérience de l'enseignement d'une autre discipline en anglais ?*

12 répondants (80 %) sont favorables à la possibilité d'enrichir leur expérience de l'EMILE dans d'autres disciplines. 2 élèves (14 %) ne le sont pas, et 1 élève n'a pas d'avis particulier sur le sujet.

Question 21. *Souhaiteriez-vous améliorer ou modifier quelque chose dans vos cours histoire-géo en anglais en section européenne ? Si « oui », pouvez-vous préciser ce que vous voudriez améliorer ou modifier ?*

Presque les trois quarts (73 %) des répondants ne souhaitent pas améliorer ou apporter de modifications dans les cours EMILE. 4 élèves proposent les commentaires suivants :

- « trop axé sur les cours de ES. Je suis en S, je trouve ça moins intéressant » ;
- « moins de documents papiers ! » ;
- Mme Y (DNL) : d'organisation, meilleure maîtrise de la langue ;
- « continuez comme ça, c'est très bien ! Le cours m'a permis de garder ma confiance en moi et de découvrir la culture anglaise, les voyages effectués en 2^{nde} et 1^{ère} m'ont aidé ».

Question 22. *Pouvez-vous indiquer votre niveau de satisfaction par rapport à l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais sur une échelle de 1 à 5 ?*

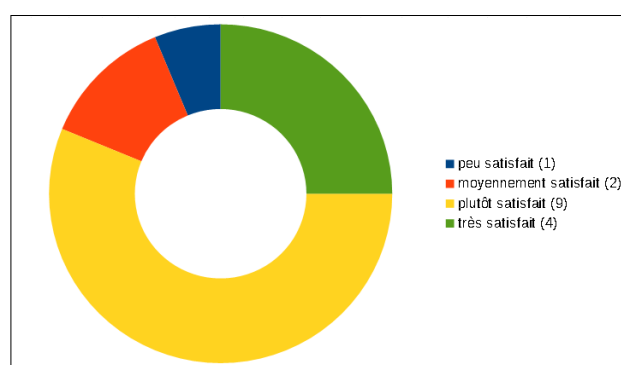


Figure 125: Niveau de satisfaction par des cours EMILE (2021).

82 % des réponses attestent de la satisfaction partielle (57 %) ou complète (25 %) par l'ensemble des cours EMILE. 3 élèves (19 %) en revanche sont moyennement ou peu satisfaits.

En guise d'approfondissement, nous avons procédé à quelques analyses bivariées et multivariées des données (consultables dans l'annexe 44 du volume 3).³¹³ Cette étape nous a aidé à établir les liens entre les variables, de les croiser afin de mettre en évidence certains aspects des conditions d'apprentissage et mieux comprendre les motivations des apprenants en cours EMILE. Par ailleurs, mettre en relation les réponses est une façon de vérifier la cohérence dans les perceptions des

³¹³ Nous avons analysé la convergence des questions 3 et 22 du Questionnaire 2 (l'appréciation et la satisfaction globale des cours EMILE) ; questions 1 et 2 du Questionnaire 2 (la motivation scolaire des élèves). Les résultats des analyses se présentent sous forme d'une parabole convexe (l'effet Guttman) ce qui confirme une hypothèse de dépendance des variables émise sous forme de relation.

Enfin, la troisième analyse multifactorielle a permis de mieux comprendre les motivations sous-jacentes des apprenants quant au choix des supports proposés en cours EMILE (analyse des clusters). Il en ressort que dans la compréhension du contenu les apprenants en premier lieu s'appuient sur des supports audio-visuels, ensuite sont aidés par les textes, puis par les schémas et enfin par les dessins et les images.

élèves vis-à-vis du sujet, donc les avis subjectifs. De ce fait, les réponses doivent logiquement se conforter procurant ainsi une validité convergente. Prenons un exemple.

Pour rendre les données fiables, lors de la conception des questionnaires, nous avons modifié la formulation de certaines questions qui portent sur la même dimension. Par exemple, la question 3 (*Globalement, avez-vous apprécié l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais ?*) et la question 22 (*Pouvez-vous indiquer votre niveau de satisfaction par rapport à l'ensemble de vos cours d'histoire-géo en anglais sur une échelle de 1 à 5 ?*) portent sur l'appréciation et la satisfaction globale des cours EMILE, donc mesurent le même phénomène du contentement. La seule différence est que la question 3 propose de faire un choix d'un degré d'appréciation à partir de 5 niveaux de réponses déjà constitués (oui, beaucoup ; oui ; moyennement, etc.) tandis que la question 22 oriente les répondants vers une échelle de satisfaction ordinale exprimée en chiffres.

Nous avons croisé les données des deux questions en calculant le nombre de réponses pour chaque catégorie :

	oui		
	beaucoup	oui	moyennement
pas du tout satisfait	0	0	0
peu satisfait	0	0	1
moyennement			
satisfait	0	0	2
plutôt satisfait	0	8	0
très satisfait	1	3	0

Tableau 54: *Appréciation et satisfaction par les cours EMILE (2021)*

Dans les colonnes : niveau d'appréciation (question 3)

Dans les lignes : niveau de satisfaction (question 22)

Le nombre de réponses le plus important se trouve au croisement des cases : niveau de satisfaction « plutôt satisfait » et « oui » (appréciation des cours). Il n'y pas d'incohérences dans les réponses (ex. un élève qui dirait qu'il est très satisfait par les cours et en même temps ne les apprécie pas du tout) ce qui prouve la corrélation et la validité des liens entre les deux questions de la même composante.

Nous proposons une petite discussion suite aux analyses du questionnaire 2.

Le fait d'aimer l'anglais en tant que matière est un signe très positif dans l'apprentissage de L2 dans la mesure où ce facteur affectif très puissant conditionne la réussite scolaire des élèves en langue. La motivation intrinsèque joue un rôle primordial dans l'envie ou la non envie de l'apprenant de poursuivre un effort, de prendre confiance en soi (et de la préserver !), d'avoir un retour positif sur ses démarches d'acquisition langagière, etc. S'approprier la motivation favorisera par la suite l'apprentissage, le rendra d'autant plus accessible que les notes des apprenants en anglais sont estimées comme bonnes, voire très bonnes pour toute la classe. Cette confiance dans les acquis et les capacités ne peut qu'augmenter la probabilité de réussite des élèves en section européenne.

En conséquence, les élèves EMILE réunissent d'emblée des conditions favorables (une attitude très positive envers la L2 plus de bonnes ou de très bonnes notes dans la matière) pour assurer une entrée en section européenne en toute confiance. Ce facteur de motivation s'accompagne de la perception de l'utilité des activités en cours EMILE. En effet, la progression en langue, orale comme écrite, permet aux apprenants de se fixer des buts importants, pour mieux affronter les enjeux sociétaux ou professionnels (communication plus aisée ou amélioration du CV, notamment).

La confiance des élèves envers eux-mêmes dans les différentes situations des cours EMILE est aussi une question importante pour la réussite. Comme nous l'avons vu, globalement, les deux tiers des effectifs n'ont pas de souci particulier en termes de stress susceptible d'avoir un impact négatif sur la progression scolaire. En revanche, certains élèves estiment avoir ressenti une inquiétude à des degrés variés, notamment la peur que la/les professeure(s) les interroge(nt). Ceci est compréhensible, cependant la capacité à gérer les états émotionnels (la peur, le stress, l'inquiétude) est signe de maturité, nécessaire, entre autres, afin de faire face aux défis du parcours scolaire à venir (ex. le cursus universitaire, les études à l'étranger, etc.)³¹⁴. Par ailleurs, un peu plus des trois quarts des élèves ont besoin d'une concentration supplémentaire à un degré varié dans un cours effectué entièrement en L2. La complexité du vocabulaire n'est pas ressentie comme un obstacle à la compréhension du contenu des cours, sauf de temps à autre, selon la réponse presque unanime (plus de 80%) des répondants. Les cours EMILE, tout en étant exigeants, se révèlent ainsi une bonne plateforme d'entraînement en termes de gestion de stress, mais aussi des capacités mémorielles et de concentration soutenue.

³¹⁴ Nous avons, par ailleurs, remarqué l'effet de la désirabilité sociale dont le commentaire est proposé dans le volume 3.

Même si le stress et la peur se manifestent pendant les interrogations, pour les élèves motivés ce n'est aucunement un obstacle à l'expression orale en cours de LV. Non seulement les élèves ressentent une satisfaction vis-à-vis des activités proposées nécessitant la prise de parole, mais souhaitent même avoir plus de communication, d'interrogation, voire plus d'exposés à l'oral (quitte à réduire le nombre d'activités écrites au profit de la production orale).

Les supports les plus appréciés en cours en général sont de nature visuelle et sonore. Ceci peut être expliqué par le fait que les élèves se sentent « en relation directe » avec les locuteurs natifs anglophones (une des raisons pour intégrer la section européenne), dimension nettement moins ressentie avec les supports écrits (surtout les dessins et les schémas).

La vitesse de parole des professeures (en langue et en DNL) est perçue différemment. Si 100% de la classe considère le débit de l'enseignante de langue comme normal (« ok »), seulement 40% le jugent « ok » chez la professeure en histoire-géographie. Un tiers de la classe considère que la professeure de DNL parle vite et autant d'élèves estiment que son débit est lente, voire très lente (voir Fig. 127). Pourquoi cette perception hétérogène vis-à-vis d'une professeure mais pas de l'autre ? Si nous reprenons le tableau synthétique qui compare la vitesse et la densité de la parole des élèves et des professeures, nous verrons qu'objectivement, la professeure de DNL parle plus lentement que sa collègue en langue³¹⁵.

Certains élèves auraient-ils donc un jugement erroné en classifiant la parole de la professeure en DNL comme rapide ? De toute évidence, non. En effet, la vitesse moyenne ne renseigne pas sur la régularité du débit. Les observations effectuées en cours ainsi que les mesures objectives révèlent que le débit de la professeure en langue est plus régulière que celui de son homologue en histoire-géographie³¹⁶. Cette modulation de vitesse est plus perceptible en cours de DNL qu'en cours de langue, ce qui ressort effectivement des réponses des apprenants. Ainsi, les facteurs subjectifs (perception des élèves) et objectifs (calculs quantitatifs) sont conjugués afin d'interpréter qualitativement le phénomène de modulation de vitesse dans la parole des professeures.

³¹⁵ Le débit moyen est de 126,1 et 140,3 mots par minute respectivement.

³¹⁶ Pendant certains cours la professeure de DNL a une tendance à parler plus vite pour faire passer plus d'informations aux apprenants, tandis que dans d'autres cours elle parle plus lentement. Pour être plus précis, la vitesse de la parole peut varier même à l'intérieur du cours en fonction du type de parole (monologue, session question/réponse, lecture du texte, interrogation, etc.).

Le questionnaire fait apparaître un constat intéressant concernant la façon dont les élèves perçoivent le rôle de chaque discipline. La dimension langagière (la langue comme outil de communication) relèverait des cours de LV, tandis que les cours de DNL seraient réservés aux yeux des élèves pour l'apprentissage « du contenu » *stricto sensu* (ici, l'histoire-géographie).

En résumé, les deux questionnaires montrent une satisfaction générale des élèves par rapport à l'ensemble des cours suivis en classe européenne³¹⁷. Presque l'intégralité de la classe souhaiterait continuer d'élargir leur expérience à d'autres disciplines enseignées en anglais. Très peu de modifications ont été proposées par les apprenants, parmi lesquelles : ne pas se concentrer uniquement sur l'axe économique, mieux organiser les cours et améliorer la maîtrise de la langue anglaise pour la professeure de DNL.

Les questionnaires, en tant qu'outil quantitatif apportent des données relatives aux interrogations posées en amont du travail de recherche. Ces données sont ensuite corroborées et interprétées avec des informations provenant des entretiens qualitatifs. Les deux méthodologies employées simultanément ont une complémentarité.

9.2. Entretiens avec les professeures.

Les analyses des entretiens avec les professeures renseignent, entre autres, sur les représentations que les intervenants EMILE construisent autour de l'enseignement en section européenne (voir aussi le chapitre six pour le contexte d'enseignement et la présentation des enseignantes) : Qu'est-ce que le concept EMILE représente pour les professeures ? Les professeures ont-elles une vision unie et partagée de l'EMILE ? Quelles sont leurs priorités en lien avec cette vision ? Quel est le contexte favorable, voire idéal pour l'apprentissage aux yeux des enseignantes ? Quels buts globaux se fixent-elles pour elles-mêmes et pour les élèves ?

Comme l'indique le Président de l'APLV dans la revue « Les Langues Modernes » (2009/4, p.7),

³¹⁷ 82% des réponses attestent de la satisfaction, dont partielle (57 %) et complète (25%) pour l'ensemble des cours. 3 élèves (18%) en revanche sont moyennement ou peu satisfaits.

Développer les enseignements en langue étrangère va dans le sens de l'histoire, indéniablement, mais que deviennent les sections européennes et comment les enseignants de langues pourront-ils, aussi massivement que possible, faire partie du corps des enseignants des disciplines non linguistiques (DNL) ?

C'est une des questions qui nous tient à cœur avec une réflexion sous-jacente indéniable : quelle est la place de l'enseignant (en DNL et en LV) au sein de section européenne sur la scène d'aujourd'hui et surtout de demain ?

Il est vrai que les enseignants de langue ne se sentent pas toujours à l'aise à côté de leurs collègues de DNL en SELO quand il s'agit de se positionner par rapport aux questionnements subtils de certification et de formation. Les enseignants de langue ont-ils l'impression d'être quelque part sous l'emprise de leurs homologues en DNL vu le caractère obligatoire de la présence de deux professeurs en section européenne ? L'enseignant de la langue et celui de DNL ont-ils un sentiment d'inefficacité ? Un des enseignants a-t-il l'impression d'être au service de l'autre ? Quel est leur retour sur la représentation du rôle attribué à chaque professeur en classe ? Comment les professeurs de langue voient-ils une formation et une certification supplémentaire obligatoire pour les professeurs de DNL ? Ont-ils besoin finalement d'une telle formation ? Où ? Quand ? Sous quelle forme ? Quid de la formation supplémentaire et certification pour les enseignants de langue ? Ce sont les questions auxquelles la présente recherche tente d'apporter des réponses.

9.2.1. Transcription des entretiens.

Les entretiens avec les professeures ont été transcrits en conjuguant deux procédés (transcriptions consultables dans le volume 3). Tout d'abord, nous avons effectué une transcription automatique (à l'aide du logiciel Sonix³¹⁸). Nous proposons ici un extrait de la transcription automatique de l'entretien avec la professeure de langue marquée avec un code couleur :

³¹⁸ www.sonix.ai, consulté le 09 mars 2019

mais le passage de L'ancien Monde au Nouveau Monde fait qu'on doit bien préparé et qu'on ne peut pas se rajouter des choses que si je fais des projets aujourd'hui, ça va complètement disparaître l'année prochaine, donc ça ne sert à rien. On garde que les terminales, l'année prochaine,| à tous mes cours, je vais les refaire tous. Peut être l'anglais euros si la thématique reste un peu pareil en terminale, mais si la thématique du en anglais. Je repars à zéro, donc ça, ça serait vraiment pédaler dans le vide. Ça sert à rien. Il faut stabiliser au niveau de la réforme et ensuite remonter des projets.

Figure 126 : Extrait de la transcription automatique brute de l'entretien avec la professeure de langue (2021).³¹⁹

Deuxièmement, nous avons procédé à une vérification manuelle qui consiste à réécouter et relire les transcriptions générées automatiquement. Cette manipulation assure deux fonctions :

- La correction d'éventuelles fautes aux niveaux lexical, grammatical et syntaxique : les mots non reconnus, vérification des noms propres, des abréviations, la « reconstruction » éventuelle de l'ordre des mots dans les énoncés, les mots mal transcrits, etc.
- La préparation des données textuelles afin d'en créer un corpus dans le but d'extraire les informations importantes liées aux questions de notre recherche. Cette étape nécessite des décisions quant au traitement des marqueurs de prosodie : les hésitations, les segments répétés ou abandonnés, les reprises, les pauses remplies, etc. (pour plus de détails, voir la section suivante). A l'issue des corrections effectuées manuellement la transcription finale se trouve modifiée et prend la forme d'un corpus prêt à l'exploitation.

9.2.1.1. Difficultés liées à la transcription des entretiens.

Le logiciel a beau être un outil efficace et performant, une étape de correction manuelle s'avère indispensable, à cause de la nature spontanée des productions ou encore des difficultés d'ordre orthographique.

³¹⁹ Transcription effectuée avec le logiciel Sonix. La qualité (précision) des transcriptions est estimée par le logiciel entre 75 % et 90 %. Le niveau d'exactitude (ou la fidélité) des transcriptions (très fidèle, plutôt fidèle, un peu fidèle) est marqué par le logiciel avec un code couleur directement dans le texte. Ainsi il devient facile à repérer les segments auquel il faut prêter une attention particulière lors de la relecture (les données statistiques concernant la qualité des transcriptions sont consultables dans l'annexe 54 « Données techniques des entretiens »).

1. La première difficulté est liée à la présence de deux locuteurs, qui parfois parlent en même temps, ou dont la modulation de la voix peut vaciller, rendant la compréhension difficile. En d'autres mots, le défi est de déterminer ce qui était vraiment prononcé pour pouvoir le transcrire³²⁰.
2. La seconde difficulté réside dans l'orthographe. Les formes négatives et affirmatives se rapprochent dans la parole spontanée (ex. *ce n'est que* vs *c'est que*), le pluriel ressemble au singulier (*pas de classes* vs *pas de classe*), des formes verbales peuvent être similaires (*j'ai été* vs *j'étais*) sans parler des hésitations et des reprises, des abandons et des reformulations des segments – tous ces phénomènes compliquent la transcription qui se veut fidèle au discours.

Cette adaptation n'est pas facile. En effet, nous nous trouvons dans une posture délicate nécessitant de trouver un compromis entre l'exactitude de la parole produite par les interviewées et les besoins techniques liés à l'exploitation de ces données par la suite³²¹. Cet ensemble est responsable de la modification des transcriptions originales et se traduit par la réduction du nombre de mots dans les corpus qui en résultent.

³²⁰ Outre le problème du traitement de la parole spontanée propre aux entretiens semi-conduits, se posent les questions suivantes : Comment rester fidèle au texte et en même temps le rendre exploitable par le logiciel de traitement automatique des données ? Quels marqueurs pausologiques prendre en compte lors du nettoyage ? Lesquels sont à préserver ou, au contraire à éliminer ? Lors de la transcription il faut réfléchir à l'usage de certains signes de ponctuation conventionnelle. Par exemple, les points de suspension, ou encore les guillemets ne sont pas reconnus par les logiciels et sont identifiés comme une erreur. Les substantifs commençant avec une majuscule seront identifiés en tant que noms propres, donc différents des noms communs. Ces particularités risquent de fausser le calcul statistique des données du corpus lors du traitement de celui-ci. Si ce dernier cas est assez facile à rectifier en cochant une case prévue (donc demander au logiciel de ne pas distinguer les noms propres et les noms communs) d'autres cas sont plus délicats à gérer. Ainsi, pour éliminer le maximum d'erreurs susceptibles d'influer sur les résultats, nous adaptons d'emblée les transcriptions aux besoins des logiciels.

³²¹ Ainsi, la procédure de nettoyage et de standardisation des transcriptions est appliquée en fonction des exigences des logiciels de traitement des données (*AntConc*, *SketchEngine*). Par exemple, les décisions suivantes ont été prises :

- les segments/syntaxmes abandonnés, répétés ou non terminés, mais ayant à l'intérieur des mots complets, sont conservés ;
- la ponctuation est attribuée en fonction du sens du contenu, propre à sa logique intérieure, ainsi les segments sont délimités par un point final ou par une virgule. Les guillemets ne sont pas utilisés ;
- les mots qui ne sont pas audibles et les syllabes abandonnés et non reprises (dont le sens n'est pas connu/prévisible) sont éliminés ;
- les syllabes abandonnées dont le co-énonciateur connaît/anticipe le sens, sont retenues et complétées (ex. ils mettent tellement de conf/. = confiance) ;
- les segments qui produisent un chevauchement de parole (la professeure et l'interviewer parlent ensemble) et de **ce** fait inaudibles sont éliminés ;
- les événements méta-linguistiques (rires, toux), hésitations (err, uhm, bah) sont éliminés. En revanche, les gap-fillers (non, oui, bon, alors, donc, voilà, là) sont préservés. Il est à noter que les deux types de marqueurs pausologiques sont considérés comme relevant de l'hésitation, car les deux permettent de gagner du temps pendant le discours, donc la frontière entre les deux est floue. Cependant, « err, uhm, bah » sont limités n'étant pas de vrais mots, mais plutôt des vocalises, tandis que « non, oui, bon, alors, donc, voilà, là » font partie des vrais mots dotés d'un sens. Nous ne discutons pas de leur côté fonctionnel (l'utilité ou non pour le corpus) puisque l'étude des marqueurs prosodiques ne fait pas partie de notre but de recherche.

9.2.2. Traitement des entretiens.

Le traitement des données issues des entretiens avec les professeures nécessite une double approche :

- traitement qualitatif du contenu des entretiens.
- traitement quantitatif et qualitatif : exploitation du corpus constitué des transcriptions des entretiens.

Les deux types de traitement permettent la description et l'explication des perceptions des professeures vis-à-vis de la méthodologie, des choix pédagogiques, des thèmes et des notions importantes propres au concept EMILE.

9.2.2.1. Analyse qualitative des données issues des entretiens.

Tout d'abord nous avons renseigné les données des entretiens (voir le chapitre 6, tableau 9, p.113) qui récapitule le profil socio-professionnel des professeures interviewées.

Ensuite, nous avons trié les réponses des professeures par thème afin de pouvoir comparer les perceptions de chacune d'entre elles vis-à-vis du concept EMILE. **Dans la mesure du possible les paroles des professeures sont citées sans modification afin de garder l'authenticité des propos.** Certains concepts clés sont mis en gras afin de les mettre en valeur.

1. Motivations pour enseigner en section européenne.

Professeure LV : « J'aimais mélanger les disciplines, c'est une ambivalence que j'aime. J'aime les matières en général et, en tout cas, je ne vois pas l'anglais comme une matière en soi, l'anglais n'est pas une matière. C'est un médium qui permet de voir le monde d'une certaine façon, à travers le prisme de la langue. C'est la matière la plus transversale qui puisse exister. »

Professeure DNL : « J'avais une sensibilité très européenne. J'étais très ouverte, [je voulais faire de sorte que] les élèves se sentent davantage européens, qu'ils s'ouvrent à différentes langues et à une citoyenneté européenne. En tant que professeure d'histoire géographie, cela me tenait à cœur. » Par ailleurs, la professeure de DNL est attirée par la nouveauté, les changements de projets, et montre de l'intérêt à travailler avec des élèves « plus grands » (les lycéens).

2. Rôle dans la classe.

Professeure LV :

- **Accompagnateur** : accompagner les élèves, comprendre leur intérêt, leur chemin de raisonnement, structurer l'esprit, favoriser une prise du recul ;
- **Coaching** : développement de l'autonomie, de la responsabilité ;
- **Préparation du citoyen de demain** :
 - donner une ouverture vers le monde;
 - amener les apprenants vers la compréhension des enjeux politiques en Grande Bretagne et en Europe;
 - dégager les liens entre le monde d'aujourd'hui et les chapitres étudiés pour faciliter la compréhension des élèves.

Professeure DNL : « L'objectif est différent pour un professeur d'histoire en anglais. L'objectif n'est pas linguistique, même si on a beaucoup besoin de linguistique. L'objectif est le **contenu, l'idéologie**. L'objectif est **d'enseigner des valeurs, comment devenir un citoyen, comment avoir l'esprit critique**. En France, l'histoire géographie, elle est liée à l'éducation civique. C'est le même prof qui enseigne tout ça. Donc, en fait, ce sont à la fois des exigences intellectuelles et des exigences de citoyen binational. Enseigner **les grandes valeurs - liberté, égalité, fraternité -** et comment les mettre en place ».

« On est sûrement plusieurs choses à la fois. On n'est pas qu'une chose, mais l'idéal, c'est de les accompagner. Leur donner suffisamment de **cadre**, pour qu'ils (ne) soient pas complètement perdus, mais qu'ils soient capables de réfléchir par eux-mêmes quand ils ont un document, de pouvoir s'exprimer à l'oral. C'est ça l'objectif. Moi, je suis là pour les aider à atteindre cet objectif, mais aussi à les **ouvrir à un maximum d'ouverture culturelle et intellectuelle**. Je me vois comme une accompagnateure chargée **d'accompagner vers leur autonomie** en matière d'ouverture. Je ne me permettrais pas de me percevoir comme un maître ».

3. Concept EMILE : définition, ses côtés uniques.

Professeure LV : « Une méthode qui est basée sur l'interaction élève-professeur ; les tâches finales et la compréhension du sujet idéalement proviennent des élèves. »

« Une langue n'existe que dans un contexte. C'est quelque chose que je **fais déjà de manière générale**, c'est à dire que dans mon cours ou même avec mes Secondes, mes Premières ES, Terminale S du lycée, **j'ai toujours une matière sous-jacente qui vient être le squelette de mon cours.** »

Professeure DNL : « Plus j'avance, plus je pense que **le mot DNL, discipline non linguistique, est aberrant.** Il n'est pas correct parce que c'est l'histoire géo en anglais. **Il est impossible de dire que ce n'est pas linguistique.** »

« C'est une ouverture culturelle, un grand challenge intellectuel, prendre le meilleur de chaque civilisation ».

4. Avantages du concept EMILE par rapport à d'autres approches d'enseignement.

Professeure LV : « l'EMILE oblige les autres matières à penser différemment et les élèves à se positionner différemment dans leurs apprentissages ; permet d'accéder au sens d'un terme en passant par L2 (*weightless*), apprendre à construire le lien pour accéder au sens. »

Professeure DNL : « Des résultats pratiques évidents. Beaucoup d'ouverture culturelle et l'apprentissage linguistique, ils font deux heures de plus en anglais. Ça ouvre d'autres portes. En section internationale à la fin de la terminale, si on arrive à la réussite, ils peuvent aller dans n'importe quelle fac ou université anglaise. »

5. Désavantages du concept EMILE. Qu'est-ce qui manque pour améliorer les cours ?

Professeure LV :

- Le manque de temps pour préparer les cours.
- Le sentiment d'approfondir trop le sujet au risque de ralentir le rythme d'apprentissage (« Il faut accepter d'aller plus vite »).

Professeure DNL :

- L'absence de manuel prêt à l'emploi ou de matériel tout prêt.

- Les ressources gratuites sur Internet deviennent payantes.
- L'énorme charge de travail.
- Le manque de soutien, il faut avoir la possibilité d'échange avec d'autres professeurs de DNL (« on est tout seul »).
- Le manque de temps.

« Au début, je n'avais aucun document. Je devais tout fabriquer parce qu'en fait, il n'existe rien. L'institution française, l'Éducation nationale, elle propose de faire quelque chose, ne met pas [de ressources à la disposition] pour tous, mais en tout cas en anglais. Il n'y a pas de ressources, de manuels en géographie. S'il y avait juste des sources, des sites dans lesquels des professeurs comme moi pouvaient échanger leurs ressources. C'est un sacré travail. »

6. Métier d'enseignant et maîtrise des compétences.

Professeure LV :

- La remise en cause est permanente.
- La réflexion à de nouvelles choses tout le temps.
- Les professeurs apprennent leur métier tous les jours en classe.

Professeure DNL : « [La formation] est toujours en cours. Quand on est enseignant, l'on ne maîtrise jamais [le métier] complètement, toute ma vie je vais continuer à apprendre. »

7. Nature de l'apprentissage, approche pédagogique, interaction avec les élèves.

Les paroles des professeures sont révélatrices de leur position personnelle, mais aussi portent un regard sur la façon d'enseigner de leur homologue en EMILE. Ainsi, ce regard croisé permet de mieux appréhender la vision de chaque enseignante vis-à-vis du contenu et des particularités pédagogiques tant de leurs cours respectifs que des cours de leur collègue binôme. Afin de mettre en avant ces spécificités nous soulignons les propos lorsque la professeure s'exprime sur l'enseignement de sa collègue en section européenne.

Professeure LV : « J'aime beaucoup interroger, réinterroger, refaire, sortir, reformuler pour que ça parte vraiment d'eux. Je fais beaucoup de récap, à **l'oral sans notes**, parce qu'en fait, je crois

beaucoup à cette interaction-là. Et du coup, **les idées, elles viennent d'eux**. Moi, j'ai donné des choses au départ, à travers mes vidéos, à travers mes textes, à travers mes cartoons et ensuite on rebrasse, on rebrasse on rebrasse et **en rebrassant, ils intègrent plus qu'en balançant une feuille avec les notions à apprendre**. Moi, je ne leur donnerais pas **[les supports écrits avec le contenu tout prêt]**. Moi, **le contenu, je construis avec** [les élèves]. »

« En tant qu'enseignante d'histoire elle a l'habitude d'avoir **des choses plus écrites** à donner aux élèves, avec **du contenu plus prêt, du contenu à digérer**. Donner le cours, surligner, décomposer le contenu. »

Professeure DNL : « Nous, on est très basé sur **l'écrit** et **l'apprentissage** est encore très **classique**. La particularité qui me frappe, ce qui me marque le plus dans notre différence est qu'elle est **très axée sur la linguistique**. Elle est **très active sur l'oral**. Les profs d'histoire géo ont une tendance à mettre **plus de contenu** et ils [les élèves] **parlent un petit peu moins**. Moi, je pense que c'est ça la grosse différence. Alors qu'elle, en anglais, en linguistique, elle est obsédée par le fait de les faire parler. Elle a des **techniques** qui sont intéressantes. Par exemple, **l'empathie, la mise en situation, se mettre à la place d'un personnage historique. Créer des conversations ou des situations de discussion, de discussion orale.** »

8. Évaluations.

Professeure LV : « Je ne fais que les **tâches finales** orales. La tâche finale vise à évaluer les capacités d'analyse et de réflexion, tandis qu'une évaluation formative est ponctuelle, ex. vérifier la connaissance du vocabulaire. Une **interro de connaissances** a un coefficient un et demi et c'est pour préparer une tâche finale. Vérifier qu'ils aient des connaissances et qu'ils soient en mesure de préparer une **tâche finale**. »

« Je ne peux pas faire une interro [écrite] parce que là, **je trahis carrément ma conception de l'enseignement**. Elle ne fait que **les interros écrites**. Ne comprend toujours pas ce qui est la tâche finale. Elle pense qu'on fait la même chose sous un nom différent. **Une interro d'histoire n'est pas une tâche finale.** »

Professeure DNL : « Les profs de DNL sont obsédés par **l'exigence intellectuelle** à être **capable d'analyser** un document avec **un recul critique**, ne rien oublier comme **idée** et **présenter** les choses **dans l'ordre**. »

9. Représentations sur la collaboration entre les enseignantes de deux disciplines.

Professeure LV : « La collaboration, ça a été pour le moment un appui pour l'aider [la professeure de DNL] à mettre le pied à l'étrier. Elle est venue en plus en renfort. »

« C'est moi qui avais plus de compétence sur *Governing the UK* parce que je l'avais déjà fait. C'est moi qui l'ai plus guidée. Sur le prochain chapitre sur la mondialisation c'est elle qui a plus de choses que moi. »

« Sur le contenu, on partage. **Ce n'est que sur les évaluations qu'on n'est pas d'accord.** »

Professeure DNL : « **Coopération parfaite** parce que moi, mon travail de professeure c'est d'histoire géo ; l'anglais, je ne le leur apporte pas. Ce n'est pas du tout linguistique. Il y a du **contenu.** »

10. Les compétences à maîtriser pour les professeurs afin de réussir leur cours.

Professeure LV : des compétences humaines avant tout, après le contenu.

- La bienveillance – mettre les élèves en réussite ;
- L'exigence sur l'attitude en classe ;
- La structuration et l'organisation des idées pour que l'élève s'y retrouve.
- La patience (« Si ça ne va pas comme tu veux, il faut lâcher et aller dans un autre sens ») ;
- L'envie de se former sans arrêt.

Professeure DNL :

- La maîtrise de l'anglais.
- La maîtrise suffisante de l'épistémologie historique, c'est à dire de la science de l'histoire.
- « Savoir comment l'appliquer ensuite aux élèves, comment tu la mets en place la didactique, puis la pédagogie. C'est quelque chose qui demande des compétences spécifiques ».

11. Le sentiment de devenir progressivement la professeure de DNL (pour la professeure de LV) et vice versa (pour la professeure de DNL).

Professeure LV : « Oui, la science c'est mon truc. Le fait de le faire dans un autre cours, [l'élève], il se repositionne différemment. [L'élève] pense qu'il est très mauvais en sciences, qui te répond en anglais. Mais du coup, il ne pouvait pas être mauvais dans mon cours. Et du coup, il a fait des choses qu'il n'aurait peut-être pas fait autrement. »

Professeure DNL : « Oui, je le sens. Histoire-géo c'est du jargon, il y a du vocabulaire spécifique. On doit faire attention à la langue, même si moi, je suis professeure d'histoire et je fais attention au contenu de la langue, à la dimension linguistique, elle est très importante. »

12. Supports de cours et manuels.

Professeure LV : « On nous demande tellement de rédiger à nouveau **les documents authentiques**³²² puisque je n'utilise pas de manuels. Les documents de départ, je les ai cherchés. J'ai passé beaucoup de temps à chercher, à les écouter. J'en ai un aperçu, je voyais ce que je voulais en faire à peu près. Après, je vais m'adapter. »

« J'improvise, sur les corrections que je donne, mais tous mes documents sont vraiment là. J'improvise sur l'exploitation que je peux en faire, je n'improvise pas sur le document. J'ai quand même mes documents d'appui. Mais je ne vais pas non plus sans documents, jamais. »

« **Le petit cadre** est très important pour des élèves qui ne sont pas cadrés, pour bien **discipliner**. »

« Elle pense que c'est **réassurant** pour des élèves d'avoir **des feuilles de cours**. C'est l'épreuve qui pense comme ça. **Les feuilles de cours rangés sont jolies, mais... Les feuilles de cours nécessitent un esprit scolaire structuré pour aller retravailler le cours en toute autonomie, ce qui est un cas rare.** »

Professeure DNL : « J'ai acheté des livres d'histoire géographique anglais directement là-bas [en Angleterre]. L'histoire est enseignée de manière thématique et pas chronologique, donc, ça ne couvrirait pas tous les programmes sociaux complètement différents. Les Anglais se concentrent sur

³²² Il est difficile de savoir ce que la professeure entend par : « Rédiger un document authentique », probablement le fait de concevoir les supports d'origine en s'appuyant sur ces connaissances, étant donnée que le manuel n'est pas utilisé systématiquement en section européenne.

ce qui se passe en Angleterre et dans le Royaume-Uni. Ils n'ont pas fait d'histoire du point de vue de la France. »

« Je cherche les informations sur Internet. **Les ressources, ce ne sont pas des choses toutes faites**, des textes, des documents, des images, des vidéos. Jusqu'à il n'y a pas longtemps c'était des professeurs qui mutualisaient leurs cours³²³, qu'ils mettaient sur Internet gratuitement, mais maintenant, ça devient payant. »

13. Certification et formation.

Professeure LV : « Elle [la certification] n'est pas nécessaire en soi pour les profs LV puisqu'ils intègrent les connaissances en civilisation exigées par le programme et validées lors du concours de recrutement. Mais dans la mesure où les professeurs de DNL ont une certification complémentaire, leurs collègues de langues souhaitent **être reconnus** par les mêmes connaissances. **Pourquoi je serais cantonnée à une matière alors que les autres peuvent en avoir plusieurs ? Moi, je n'ai pas de monopole en anglais, pourquoi eux, ils ont le monopole ? »**

Professeure DNL : « J'étais déjà professeure d'histoire géographie en anglais et je souhaitais avoir une **légitimité**. Je souhaitais que cela s'appuie sur une **reconnaissance des compétences**, que l'on me reconnaisse. Quand tu as la certification complémentaire, c'est une **reconnaissance** et une compétence qui te permet de **trouver du job ailleurs** qu'en France. »

Ce qu'il manque en formation des professeurs de DNL :

- la possibilité de suivre une formation en ligne, des conférences en ligne, des échanges, des forums où les professeurs de DNL échangent entre eux (échanges d'expériences, échanges des cours, mutualisation) ;
- des conférences pour donner des techniques pour enseigner spécifiquement dans une langue étrangère.

« La formation supplémentaire FLE en ligne m'a permis d'apprendre beaucoup de choses sur la DNL, sur la différence entre être prof de DNL et prof d'anglais de linguistique (différences d'objectifs). »

³²³ Sur la plateforme de TES (Teaching and Educational School)

« Il y a un point commun dans toutes les langues. Quand on enseigne la DNL dans une langue étrangère, quelle qu'elle soit, même en français, pour des étrangers qui ne sont pas français, il y a des techniques à avoir comment faire les exercices simplifiés, comment tu peux les aider à comprendre la langue. »

9.2.2.2. Analyse quantitative des données issues des entretiens.

Après avoir transcrit les entretiens, nous avons constitué deux corpus contenant les données de chacune des professeures. Ensuite ces corpus sont traités par *AntConc* et *SketchEngine*³²⁴.

9.3.2.2.1. Mots les plus fréquents utilisés par les deux professeures ensemble.

Parmi les 120 premiers mots lexicaux les plus fréquents employés par les deux enseignantes, nous retrouvons les mots relevant du champ de l'EMILE : *anglais, histoire, temps, cours, élève, année, faire, contenu*.

1	455	est	21	177	x	41	78	anglais	61	57	va	81	36	mes
2	432	a	22	161	ils	42	76	elle	62	56	ont	82	36	xe
3	407	de	23	161	qu	43	76	faire	63	56	temps	83	35	etait
4	406	je	24	155	ai	44	74	avec	64	55	cours	84	35	nous
5	327	en	25	148	qui	45	73	me	65	55	etre	85	34	fais
6	323	c	26	136	ce	46	71	bien	66	54	elevés	86	33	chose
7	318	la	27	133	fait	47	70	oui	67	51	meme	87	33	coup
8	318	que	28	131	une	48	70	quand	68	50	m	88	33	peu
9	293	et	29	130	mais	49	69	tout	69	49	au	89	33	peux
10	263	pas	30	125	moi	50	68	par	70	49	choses	90	33	t
11	248	on	31	124	pour	51	66	parce	71	49	sont	91	32	leur
12	240	j	32	107	ne	52	62	beaucoup	72	48	apres	92	30	annee
13	236	l	33	105	n	53	62	si	73	45	faut	93	30	vois
14	235	les	34	98	dans	54	61	comme	74	44	xf	94	28	deux
15	222	ca	35	98	sur	55	61	dire	75	41	aussi	95	28	etais
16	222	des	36	95	donc	56	61	histoire	76	40	autres	96	28	eux
17	221	un	37	90	plus	57	61	suis	77	40	comment	97	28	pense
18	217	le	38	90	y	58	60	tres	78	39	avoir	98	27	autre
19	201	il	39	88	tu	59	59	se	79	38	mon	99	27	o
20	180	d	40	81	du	60	58	s	80	38	peut	100	27	ou

Tableau 55: Cent mots les plus fréquents employés par les professeures pendant les entretiens (2021).

³²⁴ Lors de l'étape de constitution des corpus, nous avons effectué un nettoyage supplémentaire des données, en enlevant tous les noms propres et toutes les références directes aux personnes interviewés dans le cadre du respect d'anonymat.

Données techniques des corpus constitués :

Corpus des discours de la professeure de LV : 9.960 mots (Word)

Corpus des discours de la professeure de DNL : 4.768 mots (Word)

Les mots *anglais* et *histoire* (41-ème et 56-ème positions respectivement) relèvent des deux disciplines sujets de notre étude. Comment sont-ils utilisés par les professeurs ? Quelle est leur distribution dans les corpus ? Qui l'utilise le plus fréquemment et dans quel contexte ?

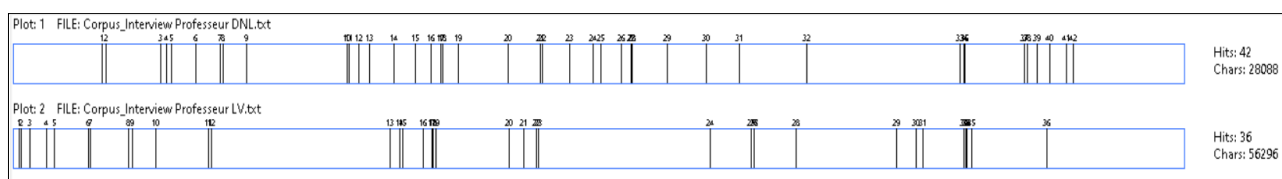


Figure 127: Distribution du mot anglais dans les corpus des entretiens avec les professeurs (2021).

Le mot *anglais* est utilisé par la professeure de DNL 42 fois, tandis que la professeure de LV s'en sert 36 fois. Nous remarquons également que son emploi est plus homogène dans le corpus de l'enseignante d'histoire-géographie. Mais encore faut-il prendre en compte que le corpus de la professeure de langue est 2 fois plus volumineux. En relativisant les données absolues par 10.000 mots, nous obtenons que la professeure de DNL emploie le mot *anglais* 88 fois contre 36,14 fois (donc deux fois de moins !) pour la professeure en langue. Curieusement, la professeure en charge de DNL parle plus d'*anglais* que son homologue de LV dont la compétence principale est la langue anglaise. A quoi est due cette différence d'emploi ?

Le mot *anglais* indique plusieurs choses : la matière enseignée, les habitants de l'Angleterre (les Anglais), la langue utilisée (l'anglais). Par ailleurs, le mot fait partie de l'expression *l'anglais euro*, (pour désigner « section européenne ») dans les mots de la professeure de LV. Ainsi, le mot *anglais* est utilisé dans les deux corpus 78 fois dont les concordances sont les suivantes :

- *anglais euro* comme l'appellation de la section européenne - 13 fois par PLV* ;
- *anglais* comme langue parlée – 28 fois PDNL** (*parler l'anglais, histoire-géo en anglais, deux heures en anglais, pas de manuels en anglais; trop fort en anglais, etc.*), 13 fois PLV ;
- *anglais* comme matière enseignée – 8 fois par PDNL (*collègue d'anglais; professeur d'anglais; mon travail le professeur d'histoire-géo, pas l'anglais*), 10 fois par PLV ;
- *anglais* comme adjectif - 2 (*livres anglais, collègue anglais*) ;
- *les Anglais* – 4 (*les anglais font les cours, les anglais enseignent*).

PLV* - professeure de LV

PDNL** - professeure de DNL

9.3.2.2.2. Mots spécifiques dans les corpus des entretiens avec les professeures.

Quels sont les mots qui distinguent le discours des enseignantes de deux matières lorsqu'elles parlent de l'approche EMILE ? En effet, les mots qui émergent comme spécifiques indiquent les éléments distincts, émanant de la perspective unique de chaque professeure. Par conséquent, cette analyse contribuera en partie à répondre à notre question concernant les représentations, les motivations et les perceptions, elles aussi spécifiques, propres à chaque acteur chargé de la mission d'enseignement dans sa discipline. Enfin, en quoi l'approche spécifique EMILE modifie-t-elle la vision et la façon d'enseigner de chaque professeure concernée ? Quelle est la plus-value de l'EMILE pour les élèves ?

Pour cette analyse le corpus d'une des professeures sert comme un corpus de référence pour l'autre et vice versa (le logiciel *AntConc* est utilisé).

Keyword Types: 10		Keyword Tokens: 178		Search Hit
Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword
1	24	+ 34.63	0.009	deux
2	15	+ 34.05	0.0057	professeur
3	14	+ 31.77	0.0053	geographie
4	41	+ 31.45	0.0153	histoire
5	13	+ 29.5	0.0049	linguistique
6	11	+ 24.96	0.0041	européenne
7	21	+ 21.61	0.0079	étais
8	12	+ 20.96	0.0045	professeurs
9	14	+ 18.25	0.0053	français
10	13	+ 16.39	0.0049	enseigne

Tableau 56: Mots spécifiques dans le corpus de la professeure de DNL (2021).

Le mot le plus spécifique dans le discours de la professeure de DNL est *professeur* employé au total 27 fois : 15 emplois au singulier et 12 au pluriel suivi par l'expression tout autant spécifique *histoire-géographie*. Bien que le logiciel repère deux mots distincts (dont l'indice de spécificité est quasiment identique 31.77 et 31.45 respectivement), ses deux matières sont enseignées en France comme une seule. Donc, leur voisinage ne paraît pas surprenant.

Si nous regardons le contexte d'utilisation de ces trois mots très spécifiques, nous verrons que leur emploi est majoritairement lié aux réflexions de l'enseignante de DNL concernant le statut et le rôle particulier des professeurs EMILE, le parcours professionnel, les spécificités des systèmes d'enseignement britannique et français.

Le mot *deux* qui apparaît 24 fois nous fait *a priori* penser à une collaboration entre les deux professeures, mais en regardant les concordances, nous constatons qu'une grande partie de ces emplois relève des repères chronologiques, les dates, surtout en liaison avec le parcours professionnel de la professeure enquêtée. 3 emplois concernent directement le concept EMILE : *deux* supports à analyser lors de l'examen final ; le volume du travail partagé en *deux* ; *deux* professeures, une pour chaque matière.

L'adjectif *européenne* figure aussi comme mot spécifique dans le discours de la professeure de DNL. Parmi ces 11 emplois 7 viennent de *section européenne*, puisque le sigle EMILE n'entre en vigueur qu'à la rentrée 2019. Encore 4 emplois font référence à l'Europe – nous observons des concordances comme : *citoyenneté européenne* (2 fois), *ouverture européenne* et *sensibilité européenne*. Effectivement, le contenu de l'entretien confirme l'importance de cette notion clé pour la professeure de DNL dans sa définition de l'EMILE : c'est une des valeurs principales à enseigner aux élèves, l'objectif auquel un professeur d'histoire-géo doit s'attacher, le but de sa mission.

Le mot *linguistique* propre au discours de la professeure de DNL est employé pour renseigner sur les différences entre les deux disciplines en mettant l'accent sur la façon spécifique d'enseigner de chaque professeure EMILE. Ceci montre que la professeure d'histoire-géographie distingue bien deux facettes à l'intérieur du concept EMILE qui sont *linguistique* et *non-linguistique*.

Outre ces mots spécifiques axés sur le concept EMILE, nous remarquons la présence d'un mot apparemment « hors sujet » qui est *français*. La professeure de DNL l'utilise pour deux raisons. La première est pour parler des différences entre deux systèmes d'apprentissage : britannique et français. Le second type d'utilisation est lié à la formation en FLE (français langue étrangère) que la professeure de DNL a suivie à distance. Cette formation a favorisé une compréhension plus fine des techniques d'enseignement de DNL ce qui a contribué à une amélioration sensible de ses pratiques d'enseignement d'histoire-géographie en anglais. D'ailleurs, est-ce la raison pour laquelle le mot *enseigner* (employé tant au passé qu'au présent) apparaît, lui aussi, comme spécifique ?

Qu'en est-il des mots spécifiques de la part de sa collègue en langue ?

Keyword Types: 3			Keyword Tokens: 244		Si
Rank	Freq	Keyness	Effect	Keyword	
1	147	+ 21.62	0.0261	x	
2	45	+ 19.49	0.0081	apres	
3	52	+ 18.04	0.0093	va	

Tableau 57: Mots spécifiques dans le corpus de la professeure de LV (2021).

Aussi surprenant que cela puisse paraître, les mots spécifiques dans l'entretien avec la professeure de la langue sont peu nombreux.

Le premier mot marqué comme bruit (*x*), est lié à l'utilisation des apostrophes. Le second, *après*, comprend les fonctions d'un lien logique pour enchaîner des idées, mais sert aussi comme gap-filler propre à son discours. Le troisième mot, le verbe *aller* est employé pour exprimer les actions en général (ex. *on va de A à B, à C ; ça ne va pas comme tu veux*, etc.) mais plus fréquemment pour exprimer les actions dans un avenir proche, dans les situations concrètes ou hypothétiques/imaginaires (ex. *on va faire un travail de groupe*).

Cette observation corroborée par le contenu du discours est susceptible de nous renseigner sur la nature même de l'enseignement de la professeure de LV : se projeter à l'instant présent et anticiper l'action à venir, programmer une *tâche actionnelle* à effectuer, agir et faire agir des élèves. C'est l'*interaction* qui est mise en évidence et qui va au-delà de la fonction strictement linguistique au cœur de l'approche EMILE.

9.3. Composantes didactiques.

Les dimensions didactiques étudiées sont : la pratique d'enseignement et d'évaluation, la collaboration « enseignante de DNL – enseignante de LV », l'interaction « enseignante-élève », les supports des cours et l'interdépendance des tâches pédagogiques dans les deux disciplines.

9.3.1. Mise en place de l'enseignement EMILE et organisation du travail.

La mise en place du plan de travail commun assez complexe (voir le chapitre 6, figure 12 « Partage des séquences en section européenne », p.113) s'est révélée laborieuse non seulement pour les

professeures mais aussi pour les élèves. En effet, la structure globale des séquences n'était pas très claire au début pour les élèves, de sorte qu'ils n'arrivaient pas à classer les supports provenant de deux professeures dans un bon ordre, surtout durant le premier trimestre. Cependant, nous constatons une amélioration dans l'organisation des cours EMILE au fur et à mesure de l'avancement du programme. Enfin, de nombreux supports finissent par être classés et rangés de façon cohérente, les deux matières ne faisant plus qu'une.

C'est ici que la perception de l'interdisciplinarité et des rôles respectifs des enseignantes transparait. Comme évoqué dans le chapitre 6 (section « la présentation du contexte ») la professeure de DNL renseigne les élèves sur le statut « fusionnel » des cours EMILE en effaçant les frontières entre les deux disciplines.

En cours du 15 novembre elle dit³²⁵ : « You know *why is*³²⁶ it difficult ? Because I'm sharing with [the English teacher], okay ? We are together, [the English teacher] and me, we're the same big lesson, okay ? »

La professeure de LV, semble-t-il, fait la distinction entre les deux disciplines. Nous l'avons remarqué au moins à deux reprises :

- « I know that you studied this with your history teacher » (cours de 17 janvier)
- « Maybe you've studied a little bit of that, either in the English class, or in the History class »³²⁷

L'ordre logique des séquences élaborées initialement (en 2017) n'est pas figé ou immuable et reste sujet aux modifications en temps réel selon le contexte. Ainsi il arrive qu'une séquence entreprise et en plein déroulement (ex. *Suez crisis*) s'arrête brusquement par manque de temps pour céder la place à un autre sujet (*Margaret Thatcher*) qui devait absolument être traité, sans pour autant que le premier sujet soit abandonné complètement : il sera repris à la fin du trimestre sous forme d'interaction orale non-évaluée (EOI *Suez crisis*). Certaines séquences (LV : *Ireland and devolution*) ou supports (DNL : vidéo *Post war, Suez crisis* – recap longue) prévus au début ne seront jamais abordés. Des questions se posent : Que perdent les élèves lorsque le choix est fait

³²⁵ Enregistrement du cours DNL_part 1 du 15 nov2018., du 22 : 36 à 23 : 00.

³²⁶ *sic*

³²⁷ Enregistrement du cours LV_part 1 du 11 avril, de 21:03 à 21:08.

par la (les) professeure(s) d'abandonner tel ou tel sujet (ou l'activité) au profit d'un autre ? En revanche, que gagnent-ils dans ces cas-là (la qualité d'enseignement, une meilleure compréhension, l'approfondissement des connaissances, une maîtrise plus conséquente du vocabulaire, etc.) ? Et gagnent-ils vraiment ?

Cette section touche aussi aux difficultés de collaboration entre les enseignants lors de la mise en place de leur pratique pédagogique. Ces difficultés sont de deux ordres.

Tout d'abord, les défis « situationnels ». (a). La professeure de DNL, étant arrivée à l'établissement juste avant la rentrée, n'a pas eu suffisamment de temps de préparation et d'anticipation (surtout pour la recherche des ressources), guidé seulement par les conseils de la professeure de la langue et par son plan de séquence. (b). L'organisation des EDT des professeures de LV et de DNL était complexifiée par l'alternance des modalités d'enseignement, avec un groupe classe entier et deux demi-groupes. En effet, la professeure de LV avait cours avec la classe entière le mardi et avec un des demi-groupes le jeudi, tandis que la professeure de DNL avait cours avec la classe entière et avec un des demi-groupes le jeudi (voir tableau 10 et la présentation du contexte dans le chapitre 6).

D'autres défis découlent de (a) et (b) : pendant la semaine, les deux professeures avaient à leur disposition très peu de temps pour échanger sur leur pratique pédagogique :

- le mercredi le point est fait sur les activités effectuées par la professeure de langue le jour précédent, le planning prévisionnel s'instaure pour les cours de jeudi (« les cours à la dernière minute » selon la professeure de DNL).
- un « briefing » a lieu le jeudi entre le premier et le deuxième cours (pendant la pause de 5 minutes) pour voir si tout s'est passé comme prévu et/ou quelles modifications envisager pour le cours de DNL à venir (et éventuellement pour la semaine à venir).
- durant le week-end les professeures échangent par e-mail, PDNL prépare les cours en attendant le mercredi suivant afin d'échanger de nouveau avec PLV et de préparer les cours pour le jeudi (voir aussi la section « 9.3.4. Collaboration » plus loin dans ce chapitre).

Ce sont des difficultés d'ordre « institutionnel » puisque le temps de concertation des professeures des deux disciplines n'est pas prévu dans l'EDT, donc n'est pas rémunéré. Tous les échanges, si chronophages soient-ils, se déroulent pendant le temps « libre » des enseignantes concernées.

9.3.2. Modalités d'enseignement.

Comme présenté dans le chapitre 6 (section : « contexte de recherche »), les élèves disposent d'une heure de cours en classe entière avec les professeures de LV et de DNL (séparément), mais aussi d'une heure en demi-groupe avec la professeure de chaque matière. Ainsi chaque élève bénéficie de 3 heures d'enseignement hebdomadaire des cours d'histoire-géographie en anglais (voir le tableau 10 p.111). La pratique en demi-groupes permet de renforcer le travail tant individuel qu'en groupes ; la différenciation avec la mise en commun par la suite permet d'aborder les supports de façon plus efficace tout en favorisant l'autonomie des élèves (chaque îlot prend en charge une partie du texte, ensuite l'essentiel est restitué en faisant la synthèse). Les élèves se trouvent en position de « médiateur », autrement dit, ce n'est plus la professeure qui monopolise la parole, mais ce sont les élèves qui se sentent responsabilisés face au contenu du support qu'ils doivent comprendre avant de le relayer aux autres.

La modalité d'intervention en demi-groupes a certains avantages : d'une part, un travail plus axé sur l'expression orale a été favorisée , et d'autre part, les élèves d'un autre demi-groupe ont eu la possibilité éventuelle de rattraper le cours en intégrant un demi-groupe autre que le leur.

En revanche, il arrive que ce mode de travail engendre un certain inconfort voire un sentiment d'injustice de la part des élèves suite à un déséquilibre du savoir enseigné en deux demi-groupes. Prenons un exemple. En cours de DNL en classe entière du 15 novembre la professeure demande aux élèves si le nom de l'économiste Keynes leur évoque quelque chose. Le problème est qu'une moitié de la classe (demi-groupe 1) a déjà été renseignée sur cet économiste juste une heure avant³²⁸ , tandis que l'autre moitié aura ces informations une semaine plus tard lorsque leur tour de travail en demi-groupe viendra. De plus, lorsque la professeure fait avancer le cours (discussion de la situation sociale et politique à l'arrivée de Margaret Thatcher au pouvoir), la moitié de la classe (demi-groupe 2) ne peut y participer puisqu'ils n'ont pas encore étudié ce thème

³²⁸ Pendant le travail en demi-groupe les élèves ont reçu un support écrit « From Thatcher's revolution to labour revolution – economic and social policies »

contrairement au demi-groupe 1. Pour finir, la professeure demande à l'ensemble des élèves d'apprendre les mots en gras du support « Thatcherism »³²⁹ pour la semaine suivante (22 novembre). Les élèves du demi-groupe 2 ne sont pas au courant de ce support et posent des questions. Les élèves du demi-groupe 1 et la professeure expliquent que le document vient d'être étudié en demi-groupe 1. La professeure distribue ce support « Thatcherism » aux élèves du demi-groupe 2. Ensuite elle explique aux élèves que l'étude de ce document sera abordée une semaine plus tard en heure 1 (travail en demi-groupe), et il suffit juste d'apprendre le vocabulaire des mots en gras. Les élèves du demi-groupe 2 se sentent ainsi un peu dévalorisés et quelque peu « decontextualisés » par rapport à leurs collègues du demi-groupe 1.

La situation décrite soulève la question d'une véritable intégration des connaissances linguistiques et culturelles qui ne se conçoivent pas séparément. Or c'est exactement ce qui s'est passé : un des demi-groupes n'a pas encore appris les notions culturelles contenues dans le support, la maîtrise du vocabulaire en lui seul ne suffit pas sans comprendre le contexte de son emploi. Par conséquent, il est tout à fait compréhensible que certains élèves (excepté peut être ceux en filière ES) aient eu le sentiment d'être dévalorisés face à leurs pairs déjà informés sur le sujet (voir Discussion supplémentaire dans le volume 3).

Malheureusement, les exemples comme celui-ci ne sont pas rares, lorsqu'un des demi-groupes se trouve involontairement dans une position moins avantageuse que l'autre et ce, malgré la volonté évidente de la professeure de rendre les cours égaux et homogènes pour tous les élèves. En effet, cet exemple montre qu'il y a bel et bien des « pertes » inévitables d'une façon ou d'une autre qui s'inscrivent dans la réalité de l'EMILE à cause de son caractère très complexe, multivariable et spécifique.

9.3.3. Contenu des cours et composante linguistique.

Comment le travail entre les composantes « contenu » et « linguistique » s'articule-t-il ? Comment la langue est-elle travaillée en cours ?

A plusieurs reprises nous avons remarqué lors des observations des cours EMILE que l'accès au contenu disciplinaire passe par des savoirs linguistiques ; c'est un processus d'intégration indispensable à tout enseignement bilingue. Comme l'indique Gajo (2009, p.18-20) :

³²⁹ Support 69TOPIC1_Unit1-2_Séquence1_Doc4GovUKplanUnit2_2_DNL_DocProf_11oct2018_imgtxt (voir le dossier « Supports utilisés en cours » du Volume 3).

En classe bilingue, élèves et enseignants ont à gérer des tâches disciplinaires, manifestées et organisées essentiellement dans le discours, oral ou écrit. Faire face à ces tâches suppose aussi de manipuler aussi des outils linguistiques, la moins grande disponibilité de ces outils en L2 (*opacité*) entraînant des négociations intéressantes non seulement pour la langue mais aussi pour la mise en place des savoirs disciplinaires (*densité*). La classe est présentée comme un lieu de *condensation* des savoirs, ces derniers étant (pre-)organisés en paradigmes et devant être traités dans un certain ordre et un espace-temps relativement contraignant.

Ainsi, Gajo parle « d'une meilleure linéarisation (« décondensation ») des savoirs dans l'enseignement bilingue, d'un déroulement de leur densité au moyen de l'opacité de la L2 » (Gajo, 2009, p.18-20).

Voici un exemple tiré de l'enregistrement du cours de langue³³⁰ :

1 *Ens* *What can we say about the Cuban crisis ?*

2 *E5* *The Cuban crisis was really very **close to** [...] a conflict, [...] but the countries wanted **to calm down** to make things better [...].*

3 *Ens* *Exactly/ **To ease** / Do you remember, we have an adjective « **easy** » / **Easy**, right, so they want **to ease** tensions / So, we were really **close to an open** conflict / It was a **real** conflict, right, so you cannot really say we were really **close to** a conflict, because it was a **real** one / But it was **close to an open** conflict / So [...] where the diplomacy doesn't work anymore / So, that's why it was quite an important moment for the world / So, there was a necessity to **ease** tensions after that.*

L'enseignante interroge les élèves sur un contexte historique lié à la crise de Cuba, et notamment, sur les tensions qui étaient au cœur du conflit. L'élève répond que les pays engagés étaient très proches du conflit. L'enseignante intervient alors et rectifie le propos de l'élève. Cette intervention se passe à plusieurs niveaux tout en regroupant les notions autour du même champ sémantique « *war/conflict* »). Tout d'abord, l'enseignante met au clair la différence entre les termes *close to a conflict*, *real conflict*, *open conflict*. En effet, l'enseignante souligne le fait que le conflit était bel et bien réel (elle insiste sur ce fait à maintes reprises), les pays en question se trouvaient *dans* le conflit et non pas *à côté*, mais pour autant il ne s'agissait pas encore d'un conflit militaire ouvert qui serait une déclaration de guerre, où la diplomatie n'a plus lieu. Ainsi, en faisant cette précision/définition, l'enseignante effectue une « décondensation », elle positionne le mot « crise » dans un paradigme linguistique du « conflit » entre l'expression (*close to*) et deux adjectifs (*real*, *open*).

³³⁰ Enregistrement du cours LV_ part 1 du 15 mai, de 10:48 à 11:56.

En même temps, l'enseignante rectifie le verbe *calm down* en proposant une expression synonymique (relevant du même champ sémantique), plus pertinente : *ease a tension*.³³¹ Ainsi la professeure sensibilise les élèves aux familles de mots tout en étoffant le vocabulaire. Pour l'élève, la compréhension d'un contexte historique précis ainsi que la place du conflit au sein de la crise de Cuba passent par la maîtrise des finesses lexicales mais aussi par l'apprentissage de la construction grammaticale (ici : transposition entre parties du discours).

Au travers de cet exemple nous nous rendons compte à quel point le savoir disciplinaire en cours EMILE est extrêmement dense et comment les élèves peuvent y accéder moyennant des outils de LV2 (opacité, en termes de Gajo). En d'autres termes, le paradigme du contenu est « linéarisé », « décondensé » outillé par des connaissances linguistiques ce qui montre un lien étroit entre les deux disciplines.

Comment la langue est-elle travaillée ? Une des priorités est donnée à l'étude du vocabulaire. Par exemple, des supports écrits comportent souvent des questions vérifiant la compréhension du contenu (*What was Churchill's major fault ?*) ou encore proposant la recherche de mots précis dans le texte (*Find the words in the text...*). Les deux activités nécessitent la maîtrise lexicale des notions liées au sujet abordé et permettent, d'un côté, de favoriser une meilleure mémorisation de celles-ci, et d'un autre, de contribuer à une construction et une consolidation progressive des connaissances linguistiques. Ces dernières sont incontournables dans la mesure où elles deviennent par la suite les compétences (+ les stratégies transversales) sur lesquelles les élèves vont s'appuyer afin de bâtir leurs productions.

Le rôle des supports est à souligner dans ce sens : les élèves se servent des supports comme un modèle afin d'observer l'emploi des phénomènes linguistiques dans le contexte pour ensuite pouvoir les reproduire et finalement réinvestir ce point linguistique plus librement au sein d'une tâche demandée.

Les exercices d'application sont régulièrement utilisés pour vérifier que les élèves ont compris l'utilisation de la langue ainsi que leur capacité à reproduire un même schéma et un même modèle dans une production plus libre où les élèves vont pouvoir transférer les compétences

³³¹ adj. *easy* → verbe *ease*. *Ease* est un mot qui compose une famille de mots. Adj. *easy* → verbe *ease* renvoie à un processus (probable) de construction lexicale chez l'élève, du mot connu au mot nouveau.

nouvellement acquises et réinvestir les contenus dans les tâches où ils vont devoir s'exprimer au moyen des outils linguistiques que les professeures auront apportés.

Les deux enseignantes utilisent la technique des cartes mentales (*mindmap*) afin d'anticiper ou d'étoffer le vocabulaire propre à chaque thématique enseignée. Les élèves sont susceptibles de mémoriser plus facilement les mots lorsqu'ils les réinvestissent dans un nouveau contexte, en liaison avec les tâches de « mise en situation », dans lesquelles les apprenants sont amenés à réagir, à poser des questions, à construire le discours ou le dialogue tout en s'appuyant sur les concepts clés du sujet étudié.

Il est intéressant par ailleurs d'observer la perception des professeures concernant le vocabulaire travaillé. La professeure de DNL considère que le vocabulaire distribué en cours de DNL est « plus économique », donc, plus spécifique, tandis qu'en cours de LV (selon la même professeure de DNL) le vocabulaire serait plus « large » (cours DNL du 15 nov). Effectivement, nous observons un usage régulier des mots spécifiques en cours d'histoire-géographie : *inflation, stagflation, economic decline, Keynes's policy*. Il n'empêche que la professeure de LV a recours, elle aussi, à des termes économiques de façon systématique (ce qu'elle précise d'ailleurs dans son cours du 15 nov). Par exemple, elle étoffe le vocabulaire en proposant d'utiliser *purchase* au lieu de *buy*, l'on retrouve l'emploi des expressions relevant du champ économique, telles que : *consumer society, purchasing power*, pour n'en mentionner que quelques-unes.

Dans les deux disciplines nous remarquons que les professeures font appel de temps en temps aux élèves de filière économique pour demander la définition ou l'explication d'un terme précis économique, ce qui démontre aussi la dimension spécifique du vocabulaire employé en cours EMILE. Cette démarche souligne aussi la volonté de la part des professeures d'impliquer les élèves dans le processus d'apprentissage, et de les rendre actifs..

9.3.4. Collaboration et interdépendance des tâches pédagogiques.

Comment la collaboration entre les deux enseignants en classe EMILE s'articule-t-elle ? Quelle est la spécificité de la collaboration entre les professeures des deux disciplines concernées ? En quoi consiste-t-elle précisément ? L'interdépendance des tâches pédagogiques existe-t-elle entre les deux matières et si oui, comment s'articule-t-elle au sein de la section européenne ? Quelles stratégies et approches d'apprentissage sont utilisés pour faire passer le message ? Quelles sont les

tâches intermédiaires et finales envisagées ? Évaluées ou non ? Quelles activités langagières sont privilégiées et dans quelle discipline ?

La collaboration est un mot clé dans l’enseignement interdisciplinaire EMILE. La collaboration entre les deux professeures est très étroite et s’effectue de façon incessante, inscrite dans la continuité durant toute l’année scolaire. Tous les moyens possibles sont mis en œuvre : les discussions en présentiel lorsque c’est possible (avant le cours, en pause entre-classe, après le cours) mais aussi et surtout à distance : par mél ou par téléphone, souvent le soir, et même le week-end. Les changements et/ou modifications, ajustements de « dernière minute » sont fréquents, voire systématiques.

Toutes les démarches de création des séquences se font ensemble. Même si la professeure assure une séquence toute seule, les deux collègues se concertent sur le contenu, la durée, le nombre de séances, les évaluations à prévoir, etc. (par exemple les séquences : *UK before WWII, Berlin crisis, Cuba crisis, UK in 1970s* ont été assurées uniquement par la professeure de DNL ; les séquences *Korean war, Vietnam war, Manifest destiny, Isolationism, Britain in 1950-1960s* ont été assurées uniquement par son homologue de LV). Par conséquent, l’interdépendance des tâches pédagogiques découle de cette coopération étroite.

Interdépendance 1.

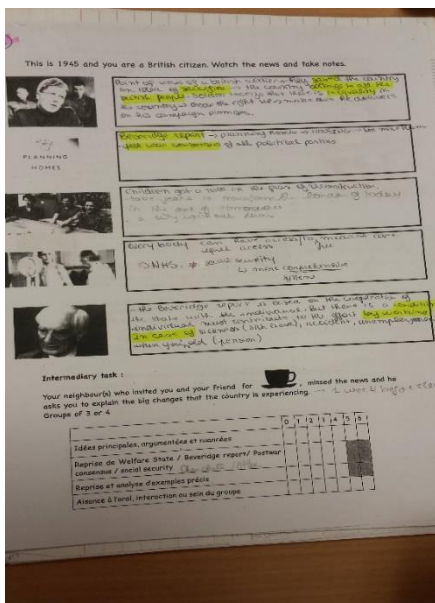


Figure 128: Support lié à l’interdépendance des tâches pédagogiques 1³³².

³³² Support 40TOPIC1_Unit1_Séquence2-3-4Doc4Revision_DocBritishCitizen_LVDNL_hybride_ProfEleve_sep-oct2018_txtimg. La fiche hybride est conçue par la professeure de LV, la date n’est pas connue. Les élèves remplissent la fiche hybride le 02 octobre 2018 après le visionnage du support vidéo .

Le support de la Séquence 2 est exploité par les deux professeures dans le but ultime de préparer les apprenants à la tâche intermédiaire : (EOI, médiation) “Your neighbour who invited you and a friend for tea, missed the news and he asks you to explain the big changes that the country is experiencing”. Cette fiche hybride élaborée par la professeure de LV (Fig.128) témoigne de l’interdépendance des tâches pédagogiques suivantes :

Etape 1. La préparation commence en cours de LV suite au visionnage de la vidéo³³³ et après avoir remplis une fiche hybride.

Activité : EE – les élèves commencent à rédiger le brouillon d’un dialogue.

Etape 2. La préparation se poursuit en cours de DNL.

Activité : EE – les élèves terminent la rédaction du brouillon d’un dialogue.

Tâche intermédiaire : l’évaluation formative, non notée

Commencée en cours LV et terminée en cours DNL

³³³ Support video 41TOPIC1_Unit1_Séquence3_Doc5PostWWII_DevelBritWelf State_LV_video_04oct

Interdépendance 2.

1ère exploitation du document OWS.
Tâche intermédiaire : préparation 1



13 septembre 2018. Cours DNL.
Document élaboré par le professeur LV est présenté aux élèves par le professeur DNL pour la première fois.
Activités de ce jour:
- prise de connaissance par les élèves, lecture individuelle; CE
- analyse de l'image, discussion, mise en commun. EOC, EOI.
- prise de notes par des élèves.
INPUT 1, INTAKE 1, OUTPUT1

2nde exploitation du document OWS.
Tâche intermédiaire : préparation 2



Document vidéo

Fin septembre 2018. Cours LV.
Le document étudié précédemment est réinvesti par le professeur LV dans le but de l'approfondissement des connaissances et un apport culturel (étude du contexte).
Activités :
- visionnage de vidéo : CO,
- réponses aux questions Partie 1 de la fiche hybride: EOC, EE ;
- relecture du document OWS : CE,
- réponses aux questions Partie 2 de la fiche hybride (remplissage du tableau), mise en commun: EE, EOC
INPUT 2 (combiné), INTAKE 2 (combiné), OUTPUT 2

3ème exploitation du document OWS.
Tâche intermédiaire : réalisation.



Fiche hybride

Fin septembre - début octobre 2018. Cours LV.
Les connaissances culturelles ayant été enrichies, le professeur LV interroge les élèves sur le sujet travaillé*.
Activité :
- Tâche intermédiaire : l'analyse du document (l'image et le texte) : EOC.

*à noter que durant cette même période les élèves ont étudié les profils des figures politiques importantes : Churchill et Atlee, ce qui a servi d'un apport supplémentaire (donc, des phases de préparation et des INPUTS en plus) des connaissances sur le thème traité.

INPUT 3, INTAKE 3, OUTPUT 3



Figure 129: Interdépendance des tâches pédagogiques 2 (2021).

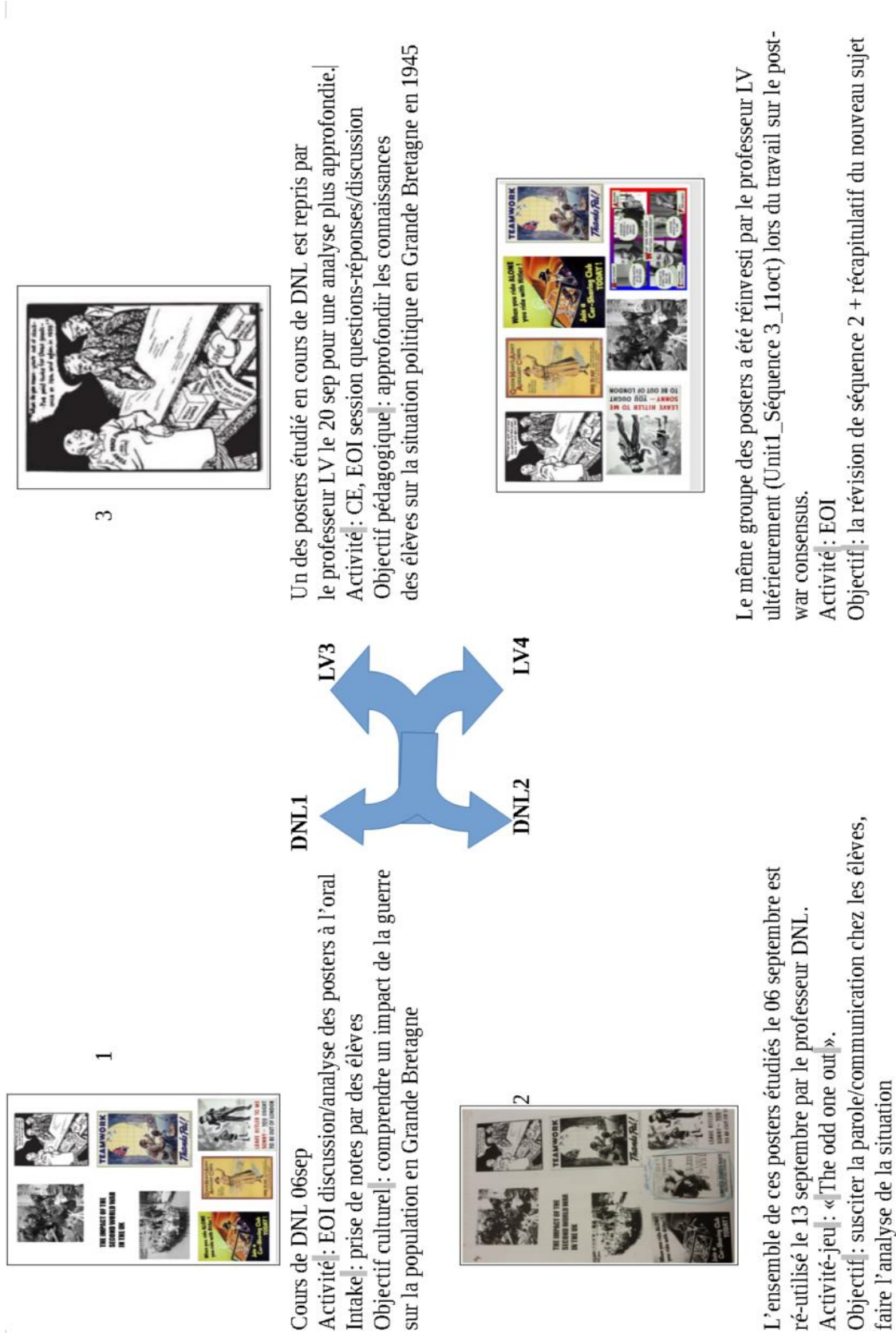


Figure 130: Interdépendance des tâches pédagogiques 3 (2021).

D'autres exemples de l'interdépendance pédagogique observée sont proposés plus loin dans ce chapitre (tableau 61) et dans le dossier « Déroulement des cours » du volume 3.

9.3.5. Pratiques d'enseignement EMILE.

L'enseignement EMILE met en relief les processus qui se déroulent en classe en utilisant des techniques d'apprentissage adaptées. Les enseignants doivent développer un environnement d'apprentissage à la fois accessible du point de vue linguistique et être exigeant sur le plan cognitif afin d'assurer le développement systématique des connaissances dans les deux disciplines concernées : LV et DNL.

Sans doute, ce type d'enseignement soulève aussi le problème de l'intégration et du développement de plusieurs compétences langagières chez les élèves dans un contexte spécifique propre à EMILE. Les domaines de la linguistique et de la didactique convergent vers une pédagogie qui nécessite des outils d'apprentissage motivants et efficaces. Ainsi la question importante est : en quoi consiste l'interaction entre les élèves et les enseignants en cours EMILE et quelle est sa fonction ?

Nous avons déjà mentionné l'articulation entre *l'input* et *l'output* dans le chapitre sept³³⁴. Dans le même souci de mieux comprendre le phénomène EMILE, nous avons décrit le mécanisme des relations allant de la compréhension vers la production dans plusieurs cours observés³³⁵. Ces observations permettent notamment de suivre la progression (donc de la construction des connaissances) lors des phases de préparation vers la tâche intermédiaire et/ou finale. Par exemple, les techniques de repérage comme le soulignage des notions clés ou les commentaires sur les marges du texte constituent une des premières étapes de compréhension du support. Sans vouloir être exhaustifs sur le sujet des techniques d'apprentissage, nous avons élaboré deux tableaux synthétiques permettant de tracer les relations de *l'input* vers *l'output* résultant de nos observations des cours :

³³⁴ voir la section 7.2.7. « De la difficulté de statuer sur *inputs* et *outputs* ».

³³⁵ voir aussi la section 9.3.6. « Evaluations » du présent volume, l'annexe 52, le dossier « Déroulement des cours » dans le volume 3.

INPUT	INTAKE	OUTPUT
Supports variés (formats : textes, images, schémas, fiches hybrides/ authentiques, didactisés, créés par professeurs) : <ul style="list-style-type: none"> – papier ou numérique ; – trace écrite au tableau : – notes du professeur : mindmap, notes du cours ; – sous-titres intégrés dans une vidéo ; – notes des élèves*. 	<ul style="list-style-type: none"> • Surlignage (repérage) des mots et des phrases clés dans le support papier ; • Recopiage de la trace écrite du tableau ; • Commentaires écrits sur les marges de la fiche facilitant la compréhension du vocabulaire/ et ou du concept étudié : <ul style="list-style-type: none"> – la traduction en français ; – l’explication en anglais. 	<ul style="list-style-type: none"> • Remplissage de la fiche hybride ; • Réponses écrites aux questions (écrites et/ou orales) ; • Rédaction d’un brouillon pour préparer une tâche finale (écrite ou orale) : <ul style="list-style-type: none"> – plan de l’exposé ; – brouillon d’un dialogue/ de l’exposé ; – réécriture de l’exposé au propre.

Tableau 58: Etapes de l’input vers l’output écrit (2021).

* les élèves qui écrivent au tableau font une production (*l’output*) basée sur *l’input* initial des professeurs, mais en même temps ils créent *l’input2* (*l’input* de second degré) pour les élèves qui prennent des notes sur place (voir aussi l’exemple dans l’annexe 52).

Il faut prendre en compte qu’en prenant les notes en anglais les élèves effectuent un traitement cognitif compliqué : ils doivent se concentrer sur le contenu de la leçon mais ils doivent en même temps s’occuper de la gestion de la langue.

INPUT	INTAKE + OUTPUT** (<i>l’input</i> pour ceux qui écoutent)
<ul style="list-style-type: none"> • Supports oraux de genre varié (reportages documentaires, extraits de films, bande annonces, récits historiques reconstitués, interviews, témoignages) <ul style="list-style-type: none"> – authentiques, didactisés ou non ; – vidéos et audios. • discours des professeurs ; • parole des élèves* <ul style="list-style-type: none"> - lecture à une haute voix ; - réponses aux questions* ; - présentations au tableau*. 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture à une haute voix ; • réponses aux questions ; • discussions en groupes ; • présentations des résultats des tâches pédagogiques (formatives et sommatives) : <ul style="list-style-type: none"> – en classe ; – auto-enregistrements effectués en dehors de la classe.

Tableau 59: Etapes de l’input vers l’output oral (2021).

* les élèves qui parlent font une production (*output*) basée sur *l’input* initial des professeurs, mais en même temps ils créent *l’input2* (*l’input* de second degré) pour les élèves qui écoutent.

** *l'intake et l'output* sont corrélés et se suivent à l'oral sans qu'il soit possible d'établir la frontière claire entre les deux comme à l'écrit.

9.3.6. Évaluations.

Comment les professeurs évaluent-ils la progression des élèves en cours EMILE ? Les élèves montrent-ils les mêmes résultats en cours d'histoire qu'en cours de langue ? Les professeures conçoivent-elles leurs grilles d'évaluation ou s'appuient-elles sur les grilles déjà existantes ?

Les évaluations sont le résultat d'un travail collaboratif des deux enseignantes (voir l'ensemble des évaluations dans la fiche « Bilan des évaluations » dans l'annexe 49), pour les évaluations formatives comme pour les évaluations sommatives de type « BAC ». Dans la majorité des cas, comme nous pouvons le voir dans cette fiche, les évaluations portent sur les sujets traités par les deux enseignantes en parallèle (ex. *Margaret Thatcher, Post-War consensus, The UK and Europe*). Rares sont les évaluations qui sont le fruit du travail d'une seule professeure. Par exemple, les séquences : *UK before WWII, Berlin crisis, Cuba crisis, The UK in 1970s*, qui font le sujet d'une évaluation, ont été assurées uniquement par la professeure de DNL ; les séquences *Korean war, Vietnam war, Manifest destiny, Isolationism, Britain in 1950-1960s* ont été assurées uniquement par son homologue de LV. Même lors de ces séquences « isolées » la collaboration des professeures est mise en évidence à travers l'interdépendance et l'échange des supports ainsi que lors de la concertation autour des tâches pédagogiques.

Dans l'ensemble des séquences nous observons des évaluations de quatre types : une évaluation diagnostique (en début de l'année scolaire), l'évaluation en forme de récapitulatif oral (non-notée) en début de séance, formative (pendant la séquence) et sommative (à la fin de la séquence).

Chaque séquence pédagogique comporte, en règle générale, une à trois évaluations formatives (contrôle des connaissances : vocabulaire ; vérification de la compréhension de la méthodologie de l'analyse du texte/de l'image ; les tâches intermédiaires) et une tâche finale qui sanctionne la séquence. La spécificité des évaluations en cours EMILE réside dans le fait que tout type d'évaluation (même les tâches finales – évaluation sommative) sert à préparer un apprenant à une épreuve finale de DNL en fin d'année ; autrement dit, chaque épreuve devient intermédiaire par son fonctionnement.

Au total, 14 évaluations notées, formatives et sommatives confondues, ont été effectuées durant l'année scolaire à part égal par chaque professeure, (voir les notes chiffrées dans l'annexe 48, la fiche « Bilan des évaluations » dans l'annexe 49). Cependant, la répartition des évaluations entre les disciplines n'est pas toujours équivalente. Si le nombre des évaluations orales annuelles (en continu et en interaction) est le même (3 évaluations pour chaque enseignante), ce n'est pas le cas des évaluations ponctuelles (vérification de la maîtrise lexicale, 3 et 1 pour la professeure de LV et DNL respectivement) et les évaluations écrites (1 et 3 pour la professeure de LV et DNL respectivement). Pour les 3 épreuves écrites assurées en cours de DNL, les sujets ont toutefois été conçus par la professeure de LV.³³⁶

Quelles compétences sont évaluées pendant les tâches finales ? Les grilles des tâches finales s'appuient sur les descripteurs du CECRL. Un des critères récurrents des évaluations (écrites comme orales) est de faire la synthèse entre des informations empruntées à des sources diverses (B2). , donc une capacité d'appliquer la stratégie et méthodologie d'analyse du document), critère contenu dans la consigne même des supports à analyser : « *Compare and contrast the documents* ».

Nous avons une grille d'évaluation élaborée par la professeure de DNL lors de l'épreuve orale (expression en continue) *Berlin crisis* (voir les exemples de grilles utilisées en cours dans l'annexe 50). Les critères évalués par la professeure sont :

-Intro(thème, pbmatique, presentation des docs, plan)	TBM, MS, MF, MI
-Organisation (plan, infos hiérachisées, mots de liaison)	TBM, MS, MF, MI
-Analyse critique(doc utilisés et croisés, recul critique)	TBM, MS, MF, MI
-Voc spécifique	TBM, MS, MF, MI
-Langue fluide	TBM, MS, MF, MI
-Conclusion: réponse synthétique à la problématique	TBM, MS, MF, MI

TBM(très bonne maîtrise, attentes dépassées) ; MS (maîtrise satisfaisante) ; MF (maîtrise fragile), MI (maîtrise insuffisante).
En vert, qui est bien maîtrisé, en rouge : ce qui est à améliorer.

Tableau 60: Grille d'évaluation de la tâche finale (EOC) conçue par la professeure de DNL (2018).

³³⁶ Pour les évaluations écrites, nous disposons de quelques exemples d'évaluation du vocabulaire. Par contre, aucune évaluation finale écrite ne nous est parvenue. En revanche, nous avons récolté les productions des élèves qui reflètent des différentes étapes de préparation vers des épreuves écrites et orales.

Il est à noter que si la structure du propos et la capacité de synthétiser (capacités méta-cognitives) font partie de la grille, ce n'est pas le cas des compétences dites linguistiques. Seule la compétence lexicale (vocabulaire) est explicitement évoquée, une autre expression relative aux compétences langagières est « langue fluide ». Mais qu'entend la professeure par « fluidité » ? L'aisance de la parole, comme la traduction d'anglais le suggère (*fluid* = aisance) ? La prononciation est-elle prise en compte ? Les fautes de grammaire/syntaxe comptent-elles dans l'évaluation ?

Pour répondre à ces questions nous nous sommes adressés à trois sources : les enregistrements des élèves³³⁷, les commentaires laissés par la professeure de DNL sur les marges de la grille³³⁸ (en les rapportant aux descripteurs du CECRL), et les notes chiffrées³³⁹ qui en résultent.

Par exemple, les mots *ideological*, *allies* contiennent des fautes de prononciation (dans l'enregistrement de l'élève), mais qui ne sont pas sanctionnées par la professeure (selon sa grille d'évaluation). En revanche, les erreurs de grammaire (*write* vs *written*, *have* vs *has*), de syntaxe et surtout du lexique sont pénalisées. Concernant ce dernier, le lexique spécialisé est attendu (Ex. *Bipolar world, the Cold War, rivalry*). De plus, « une analyse critique » comprend la capacité de l'élève à expliquer en quoi consiste la propagande et à dégager la problématique (la verbaliser/l'annoncer explicitement), selon les notes sur les marges de la grille.

Après avoir confronté les trois sources d'informations, nous sommes en mesure de constater que « la fluidité » comprend effectivement l'aisance dans la production du discours, mais les erreurs de prononciation ou de grammaire (peu nombreuses) semblent ne pas trop affecter les résultats finaux. Par ailleurs, dans la grille d'évaluation utilisée pour les examens du BAC en DNL (voir l'annexe 50), le critère de fluidité rentre dans la capacité « communication = temps de parole, fluidité, élocution, initiative ».

La pratique de la langue en classe est mise à profit régulièrement afin d'évaluer **le degré d'autonomie** des élèves grâce à **l'expression orale**. Les professeures donnent la priorité à l'oral, prônée dans les textes officiels³⁴⁰, d'autant plus que les échanges sous forme de réponses-

³³⁷ Productions consultables dans le dossier « Notes et productions des élèves » du Volume 3

³³⁸ Grille consultable dans l'annexe 50 du Volume 2

³³⁹ Notes chiffrées consultables dans le dossier « Evaluations » du Volume 3

³⁴⁰ Circulaire du 31.05.2006 ou encore la réforme du lycée du 2018.

questions, les prises de parole ou les réactions de la part des apprenants se révèlent les indicateurs de leurs acquis et/ou leurs besoins.

Ainsi, les professeures mettent souvent les élèves en situation de discussion, d'échange, de dialogue, du débat argumenté. Pendant le débat une compétence socio-culturelle est aussi travaillée, tel que le registre de langue, l'éloquence (intonation, gestuelle), tout en veillant à la politesse (marqueurs d'accord/désaccord, demande de parole, etc.). Ce qui est remarquable est que les groupes s'auto-régulent. A savoir, lors d'un travail en îlots (groupes de différenciation) les élèves plus à l'aise avec la langue aident les élèves plus faibles à surmonter les difficultés liées à l'incompréhension ou à l'expression. Ainsi, le travail de responsabilisation et d'autonomie des élèves s'effectue par le biais des activités de médiation qui s'instaurent à l'intérieur des débats, les apprenants contribuant directement à la progression de leur pairs grâce à l'inter-correction, l'inter-évaluation.

Par ailleurs, la professeure, grâce aux dialogues, retrouve toute sa place de médiateur entre le savoir et ses élèves. Tout en étant un modèle pour les apprenants, le médiateur « s'efface » progressivement au fur et à mesure que le degré d'autonomie des élèves évolue, ces derniers auront alors un rapport direct avec le savoir. De cette façon, les professeures travaillent les compétences en lien avec le programme officiel : « Organiser les débats argumentés, déléguer les rôles d'animation et de modération, susciter le questionnement, être un citoyen responsable et impliqué dans la vie de communauté ».

Une évaluation conjointe de maîtrise des outils langagiers et du contenu permet aux professeures de combiner l'objectif culturel et le travail sur la langue. Nous proposons un exemple du déroulement des cours du 14 février 2019 (2 heures de DNL) avec comme objectif des évaluations communes dans les deux disciplines (Thème Globalisation). Par ailleurs, l'articulation entre *l'input* et *l'output* est mise en évidence.

<p style="text-align: center;">INPUT</p> <p style="text-align: center;">DNL : 144*, 145</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">INTAKE</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">OUTPUT</p> <p>1) DNL : tâche intermédiaire (145)</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">OUTPUT</p> <p>2) DNL évaluation Débats en groupes : <i>Advantages and disadvantages of globalisation</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">INPUT</p> <p style="text-align: center;">LV : 150</p> <p style="text-align: center;">LV : vocabulaire</p> <p style="text-align: center;">DNL : 138, 139</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">INTAKE + OUTPUT</p> <p>3) DNL : tache intermédiaire (148).</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">OUTPUT</p> <p>4)Tache finale LV (150). Analyse des documentes. Expression orale en continu <i>compare and contrast two documents.</i></p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">OUTPUT</p> <p>5) LV évaluation : vocabulaire</p>	<p>Commentaires didactiques (deux heures DNL)</p> <p>Plan du cours, activités: Type du travail :</p> <p>144. Lecture du document par les élèves. CE, en groupes de 3 et individuellement, en classe.</p> <p>144, 145. Remplissage du tableau à partir des supports distribués EE en mini-groupes par 3 et individuel, en classe.</p> <p>145. Présentation des résultats (pros and cons) au tableau, non noté. EOC, en groupes de 3 et individuellement, en classe.</p> <p>DNL : Débats EOI, en 2 groupes ; Sans préparation supplémentaire, les élèves s’expriment sur le côté positif ou négatif de globalisation (selon le groupe). individuel, en classe. Durée : 20 min. noté.</p> <p>138, 139. Lecture des documents à voix haute par les élèves CE, individuel, en classe.</p> <p>148. Répondre aux questions. Non-noté ; 149. Fiche de correction CE, EO, individuel, en classe.</p> <p>LV : Analyse des documents. 150. EOC, individuel, à la maison. Temps de préparation : 1 heure. Les élèves prennent connaissance du support, rédigent un plan d’exposé, ensuite enregistrent leur parole semi-spontanée. Ils envoient l’exposé par courriel au professeur de LV. Noté.</p> <p>LV. Vocabulaire Individuel, apprentissage à apprendre à la maison, évaluation prévue la semaine du 11 mars. Noté. à la maison, test en classe.</p>
<p>Évaluations :</p> <p>1) DNL. Pros and cons de la globalisation. Tableau. Non noté</p> <p>2) DNL. Débats. Pros and cons de la globalisation. Noté</p> <p>3) DNL. Répondre aux questions. Non-noté</p>	<p>Document référent.</p> <p>1) trace écrite au tableau, vidéo observation 14/02 ;</p> <p>2) vidéo observation 14/02, notes des élèves + grille d’évaluation</p> <p>3) questions, doc. 148 et correction doc. 149.</p>

4) LV. Analyse des documents à l'oral. Noté 5) LV. Vocabulaire. Noté. 6) LV. Création des affiches. Non noté.	4) 150 : Auto-enregistrement des productions ³⁴¹ , notes des élèves, fiche de correction 5) notes chiffrées des élèves (l'annexe 48 + bilan des évaluations l'annexe 49) 6) Affiches – productions écrites des élèves ³⁴²
---	---

Tableau 61: *Interdépendance pédagogique et évaluations (séquence « Globalisation and protest ») (2021)*³⁴³.

*Numéros correspondent aux supports écrits consultables dans le dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du volume 3.

Dans le tableau 61 nous observons une interdépendance des tâches pédagogiques et la différenciation des formes d'évaluation : les débats en classe en cours de DNL (notés), les auto-enregistrements en dehors de la classe en LV (tâche finale, notée) et la création des affiches en LV (non notée).

Enfin, notre dernier commentaire porte sur l'interdépendance des tâches pédagogiques lors d'une évaluation finale « Spirit'45 » (voir l'annexe 51). Cette évaluation écrite animée par la professeure de LV vise à évaluer l'ensemble des connaissances et des capacités acquises dans les deux disciplines au cours de l'Unité 1 du TOPIC1. Notamment, la fiche de la professeure interroge les élèves sur les connaissances culturelles et linguistiques, les savoirs méthodologiques et les capacités pragmatiques :

Les connaissances demandées côté DNL :

- les réformes sociales et NHS (exercices 3,5)
- méthodologie de l'analyse du poster/image (exercice 3)
- vocabulaire « UK since 1945 » (exercices 1-2)

Les connaissances demandées côté LV :

- système politique britannique (exercices 1,2,5)
- «political after » et la victoire du parti travailliste dans les élections de 1945 (exercices 3,4,5)
- vocabulaire « Governing UK » (exercices 1,2,3,4)
- méthodologie de l'analyse du texte (exercice 3)

³⁴¹ Productions orales 152-156, consultables dans le dossier « Notes et productions des élèves » du Volume 3

³⁴² Productions écrites 157-161, consultables dans le dossier « Notes et productions des élèves » du Volume 3

³⁴³ Le tableau est conçu par nos soins à partir d'éléments pédagogiques en notre disposition (observations, supports des professeures et productions des élèves).

La tâche finale « Spirit'45 » s'est déroulée « avant l'heure », la conséquence d'une mise en place difficile mais aussi d'une contrainte due au projet pédagogique de l'établissement. En effet, la professeure de LV devait partir avec une partie des élèves de classe Terminale Euro aux États-Unis, du 11 au 18 octobre, alors que la professeure de DNL avait déjà entamé l'Unité 2 (« *British disease* ») et avait commencé une préparation vers une tâche intermédiaire, l'épreuve qui serait notée en cours de LV). Par conséquent, il fallait absolument éviter trop de décalage entre les thèmes avant le départ de la professeure de langue. Une série de décisions rapides et adaptées ont été prises, dans un souci de gestion efficace du temps et des modalités pédagogiques :

- la préparation de la tâche intermédiaire en cours (EOI « *Cup of tea* ») dans un demi-groupe 2 a été confiée à la professeure de DNL (ce qui a engendré un « sacrifice » pédagogique: les élèves de ce demi-groupe n'ont pas eu d'activités autour des « social reforms » comme leurs homologues du demi-groupe 1).
- l'interrogation sommative écrite : « Spirit'45 » a été avancée pour éviter trois semaines de rupture de scolarité (après le voyage les élèves partaient immédiatement en vacances scolaires de Toussaint) mais aussi dans le souci d'éviter trop de décalage dans le déroulement des séquences avec le professeur de DNL.

Les notes chiffrées des évaluations (consultables dans l'annexe 48) attestent d'un niveau plutôt homogène des résultats scolaires des élèves, avec une moyenne « bonne » et « très bonne » (16 et plus)³⁴⁴ tant en langue qu'en histoire-géographie. Les compétences évaluées sont très bien maîtrisées pour l'ensemble de la classe.

9.3.7. Les stratégies de différenciation.

Les professeures différencient-elles les contenus, les processus, les structures, les productions ? Adaptent-elles les consignes en classe ? Quels procédés de flexibilité, d'adaptation ou de modification de l'appareillage pédagogique ont-elles utilisés ? Les professeures utilisent-elles les mêmes techniques d'enseignement dans les deux matières ?

³⁴⁴ Lamoyenne obtenue pour l'ensemble du groupe-classe est : 16,65 au 1^{er} trimestre ; 16,48 au 2nd trimestre ; 16,17 au 3^{ème} trimestre.

Girault³⁴⁵ définit la différenciation ainsi :

« Par **diversification**, l'on entend le recours à différents types de pédagogies, dont la différenciation, la pédagogie de projet, la pédagogie de l'encouragement, etc. mais aussi le déploiement du scénario pédagogique via des **supports** et des **sources** variés, une variété de **situations d'apprentissage**, les différents **rôles** donnés à l'élève dans la classe ainsi que les **modalités pédagogiques d'apprentissage** (travail individuel, collaboratif ou collectif), les **divers types d'évaluation et de rétroaction** (correction/ remédiation/ approfondissement). C'est également le **temps d'apprentissage** et le **rythme scolaire** qui peuvent être diversifiés »³⁴⁶.

Bien que la définition soit donnée pour accompagner les élèves du collège, elle reste très pertinente pour l'enseignement au lycée. Afin de favoriser l'autonomie des élèves les professeurs appliquent des techniques de différenciation pendant la réception et la production en proposant les activités à l'écrit comme à l'oral, en variant les supports (écrit/oral), les contenus (choix du document à travailler), les consignes (projetées ou écrites au tableau ou sur le support écrit ou données à l'oral) et les structures (travail en groupes ou en îlots). Une stratégie de progression en spirale est largement utilisée lorsqu'un travail individuel est réinvesti en travail collectif et/ou collaboratif, tout en consolidant les acquis sous un autre angle.

La disposition des élèves en classe agit sur leur niveau de concentration, raison pour laquelle les professeurs veillent à installer les élèves de préférence sur les places devant le tableau. Cependant, une fois installés, les élèves se déplacent rarement en cours (sauf pour faire une présentation au tableau) et restent à leurs places même lors des travaux de groupes.

Quelles techniques sont utilisées en classe pour varier les rythmes d'apprentissage ? La professeure de LV applique une technique qui consiste à « se concentrer sur l'important » en 10 minutes. En concertation avec les élèves, pour attirer leur attention au moment important du cours, elle pose la brosse effaceur dans le coin supérieur droit du tableau. C'est un signal pour les apprenants de se concentrer sur ce qui se passe au tableau. La professeure dispose de 10-15 minutes pour faire passer le message (l'étude d'un support, l'explication de la méthodologie ou des stratégies, etc.). Le temps indiqué étant terminé, les élèves relâchent leur effort de concentration ; ils peuvent discuter entre eux, poser des questions en lien avec le sujet traité, ou encore finir la prise

³⁴⁵ IAR (Chargé de mission d'inspection en anglais Académie de Grenoble)

³⁴⁶ anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr Article en ligne. Girault A. Diversifier et différencier les pratiques pour accompagner efficacement tous les élèves dans et hors la classe au collège. Consulté le 20/10/2020.
Mis en gras par l'auteur.

de notes. Cette mini-pause de 3-5 minutes accordée aux élèves permet de varier le rythme de l'apprentissage en alternant la période obligatoire et la période facultative du travail.

Nous avons aussi observé à maintes reprises que les professeures adaptaient les techniques d'apprentissage en « temps réel » au rythme d'apprentissage des élèves. Par exemple, pendant le cours de DNL du 15 mai lors de la phase de la réception³⁴⁷ un support vidéo est projeté de façon ininterrompue pendant plus de 5 minutes. Le débit du locuteur natif est très dense et rapide, l'apport lexical est très chargé. A la fin du visionnage les élèves se sentent confus, ils sont silencieux et répondent aux questions de la professeure sur la compréhension générale du support avec beaucoup d'hésitations. Ainsi, la professeure adapte l'exploitation du support : le visionnage de la vidéo est coupé en plusieurs parties, le repérage des notions clés est effectué grâce à plusieurs visionnages, les élèves s'appuient sur les aides visuelles (mots et chiffres clés affichées sur l'écran) pour arriver à une compréhension satisfaisante.

L'approche de l'enseignement varie chez chaque professeure :

	Schéma d'accès au contenu	Spécificité de l'approche	Axe privilégié du travail
LV	professeure → élève → contenu (plutôt oral) ; accent sur l'interaction pour accéder au contenu	Une approche qui nécessite une participation active orale de la part des apprenants, avec beaucoup de mises en situation et récapitulatifs.	Interaction orale.
DNL	professeure → contenu (plutôt écrit) → élève ; accent sur un support constitué pour accéder au contenu	Une approche qui exige plus d'autonomie, travailler tout seul, réviser/étudier chez soi le contenu des cours, les notions.	Ecrit

Tableau 62: Schéma d'accès au contenu des professeures EMILE (2021).

Quelle que soit la façon d'interagir, les deux enseignantes visent un but identique commun : amener les élèves à prendre du recul par rapport au problème, apprendre à réfléchir, développer l'autonomie.

³⁴⁷ Un support vidéo « Crash course : War on terror ».

9.3.8. Ressources et supports.

La préparation des séquences, repose sur le choix soigné des contenus et des supports, des tâches et des activités en fonction des buts pédagogiques établis dans le scénario pédagogique. Ceci s'avère l'étape la plus chronophage, d'autant plus qu'il n'existe pas de manuel prêt à l'utilisation en EMILE. Nous essayerons de répondre à cet ensemble de questions : Quels supports ou ressources sont déjà disponibles ? Sont-ils adéquats ou nécessitent-ils une adaptation ? Les supports et les ressources sont-ils le produit de convergence des documents issus de deux disciplines ou sont-ils le résultat de la création d'un produit absolument nouveau ?

En cours EMILE les professeures de DNL et de LV n'ont pas de manuel précis mais pour chaque thème abordé elles constituent un dossier des supports à traiter en lien avec le sujet en cours. Le choix des supports reflète le contexte historique à travers une vision du monde filtrée par les professeures EMILE. Dans ce sens, le support remplit sa fonction « documentaire conforme à une pédagogie plus inductive, basée sur l'observation et l'expérimentation » (IGEN, 2012, p.9).

L'utilisation des photos et des images authentiques (caricatures, dessins) permet une révision dynamique et visuelle à la fois du lexique et des méthodes de travail (stratégie de l'analyse de l'image, l'image comme support favorisant l'accès à la fois au contenu linguistique et disciplinaire, à la restitution des événements, etc.). Les affiches (images) sont souvent utilisées comme support d'anticipation, afin de contextualiser le texte ou la vidéo qui leur sont associés et de permettre aux élèves de visualiser le sujet abordé. Ces activités d'anticipation servent également à soulever les défis lexicaux éventuels, mais aussi en tant que déclencheurs de parole, car les élèves peuvent imaginer les thématiques visées dans la séquence et émettre des hypothèses et des idées à l'aide des questions de la professeure.

Les supports étant authentiques, ils servent de modèle afin que les élèves puissent construire leur propre discours, c'est-à-dire, la compétence à mettre en œuvre se trouve dans le support de *l'input* (ex. un discours de Churchill ou de Thatcher). Cependant, si le support authentique n'est pas adapté lui-même, la façon dont les professeures s'en servent l'est (voir les exemples d'adaptation plus haut). Outre le recours aux supports authentiques oraux, variés en genre et en complexité du contenu (dont environ 30 vidéos)³⁴⁸, les professeures adaptent ou modifient presque tous les

³⁴⁸ Consultables dans l'annexe 28 du Volume 2.

supports écrits, allant jusqu'à la conception de leurs propres fiches de travail à l'usage spécifique en cours EMILE (voir « Didactisation des supports », l'annexe 53).

Nous citons ici l'exemple d'une fiche de travail élaborée par la professeure de LV en 2017 (voir Support 165, le dossier « Supports utilisés en cours EMILE » du volume 3). La fiche dispose de plus-values nombreuses. Tout d'abord, elle est riche en contenu culturel ce qui est l'enjeu principal de la séquence. La fiche est aussi pertinente par rapport aux objectifs visés : faire découvrir aux élèves l'exceptionnalisme américain à travers le concept du destin exceptionnel des États-Unis ainsi que sa propagation sur le continent et dans le monde entier. Les trois supports de nature variée (l'image, le texte, la vidéo) constituant la fiche permettent de nourrir la réflexion des élèves sur la naissance du mythe américain au cours du 19^{ème} siècle.

La fiche de travail est un outil d'apprentissage en soi, s'inscrivant dans une démarche de progression et de complexification : les deux premiers documents (l'image et le texte) servent de préparation au dernier (la compréhension de l'oral). Ainsi, les sujets et les questions qui sont proposés sont à la fois accessibles pour les élèves et susceptibles de les mobiliser. Comme le dit Robbes (2016, p.3) :

Il s'agit de proposer à chacun un 'objectif-obstacle', cohérent dans une progression didactique et capable de susciter un intérêt qui aura été aperçu dans les entretiens préalables. Enfin, ce système permet à l'enfant de développer progressivement son autonomie, en pilotant lui-même l'individualisation de son travail.

Enfin, la fiche se veut « participative » et prévoit un cadre intégré à l'attention des élèves pour la prise de notes, d'où l'appellation de « fiche hybride ». Ainsi, le statut des supports change sur le chemin de *l'input* à *l'output* :

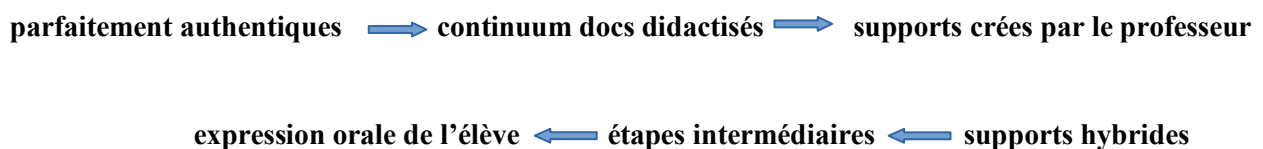


Figure 131: Changement du statut d'un support de l'input vers l'output (2021).

La langue n'est donc pas seulement un moyen de communication mais devient un véritable outil d'accès aux connaissances de l'origine du rêve américain. C'est ici que l'enseignement interdisciplinaire entre en jeu en reliant le fond et la forme. Les élèves étudient la peinture pour

développer les connaissances culturelles en liaison avec l'art au moyen des outils linguistiques (vocabulaire, grammaire et l'agencement du discours).

Regardons comment les ressources/supports choisis par les professeures modifient le savoir enseigné. En effet, si pour les cours d'anglais classique au lycée les professeures s'appuient sur les manuels élaborés en France, les intervenants EMILE des deux disciplines optent pour les ressources provenant de pays où la langue cible est la langue de scolarisation. Dans notre cas il s'agit des matériaux pédagogiques d'origine britannique ou américaine. Or, comme Morgan (2009/3, p.55) affirme, « les manuels scolaires d'un pays sont conçus pour répondre aux finalités et aux objectifs du système éducatif auquel ils s'adressent. A travers le langage utilisé, le choix des documents, les tâches proposées aux élèves, ils offrent une image diversifiée des savoirs ».

Un groupe des chercheurs européens (Morgan, 2005) a exploré les différences inter - et intraculturelles dans les manuels d'histoire utilisés dans 6 pays européens dont l'Angleterre. Les auteurs ont étudié notamment les différences interculturelles dont : le style de discours, les compétences sollicitées chez les élèves, le processus d'enseignement. Les chercheurs distinguent des nuances entre les différents pays (Morgan, 2009/3, p.61) :

- Une approche 'personnelle-cognitive', qui se focalise sur le développement de compétences disciplinaires et l'apprentissage d'un discours académique (comme on le voit dans le manuel et le programme français [...] ;
- Et une approche 'sociale-personnelle' focalisant sur la compréhension des cultures différentes et sur la construction à partir de l'expérience vécue des élèves (comme on le voit dans les manuels anglais et irlandais). Là, le style de discours est généralement convivial.

En quoi le fait de recourir à des documents authentiques anglophones, à des ressources et, de façon plus générale, à des outils didactiques anglophones modifie-t-il l'apprentissage et la façon dont les élèves appréhendent et s'approprient la langue ? Comment les professeures EMILE, tout en poursuivant un objectif d'ouverture interculturelle, font-ils découvrir l'histoire-géographie aux élèves sous d'autres perspectives ? En quoi la façon même d'enseigner change-t-elle ? Qu'en est-il du type de discours proposé dans les supports écrits (fiches, articles, etc.) choisis par les deux professeures en section européenne ?

Dans les supports de la professeure de DNL les informations sont plutôt factuelles (chiffres, statistiques) et le discours est académique (récit historique, documentaires, relation des faits de

type universitaire) tandis que dans les cours de langue le discours est plutôt communicatif (témoignages, reportages, discussions, etc.). Cela peut tenir au fait que la professeure d'histoire-géographie en section européenne enseigne en parallèle cette même matière au collège en français en utilisant des manuels déjà constitués, donc elle est peut-être influencée par le style des textes académiques des manuels. Par ailleurs, l'enseignante de LV utilise les manuels en anglais conçus pour les élèves anglophones.

9.3.9. Compétences travaillées en cours.

Nous ne mentionnons ici que les compétences principales travaillées en EMILE. Dans l'étude sur des manuels européens (Morgan, 2009/3) les chercheurs distinguent cinq compétences clés pour l'enseignement de l'histoire : « Mémoire et compréhension ; compréhension interculturelle ; compréhension de la chronologie ; la liaison entre le passé et le présent et l'interprétation des artefacts historiques ».

Comment la professeure de DNL en section européenne travaille-t-elle sur les compétences indiquées ? Nous constatons que deux compétences sont sollicitées en particulier en EMILE : la mémoire et la compréhension de la chronologie. La professeure pose souvent des questions qui visent à vérifier les connaissances culturelles et la maîtrise des notions liées aux événements historiques étudiés. Savoir placer l'événement dans son contexte historique est une des capacités sollicitées chez les élèves en cours EMILE pour ensuite pouvoir analyser le document et le confronter à d'autres. La maîtrise de ce savoir-faire fait partie des exigences des programmes des sections européennes en France, notamment lors des épreuves finales en DNL.

L'ancrage *culturel* dans la classe EMILE n'est pas une option, mais une nécessité. L'élaboration d'un scénario pédagogique repose toujours sur le choix d'un objet d'étude ancré culturellement dans la spécificité des pays étudiés. L'approche interculturelle et pluriculturelle y est toujours associée. Ainsi, la culture est explorée par le choix des documents authentiques et des supports variés. Le fil directeur de chaque séquence est une problématique culturelle pour amener les élèves à réfléchir sur les réalités du monde anglophone. A chaque fois qu'une problématique est traitée, elle est ancrée dans un contexte précis de l'époque et de la zone géographique étudiée. En ce qui concerne ces dernières, les cours EMILE ne se limitent pas à deux endroits « classiques » du monde anglophone, à savoir, les États-Unis et le Royaume-Uni (qui sont les sujets principaux des Thèmes 1 et 3). Bien au contraire, grâce à l'encrage culturel (mais aussi économique, historique

et politique) des cours d'histoire-géographie, les élèves se confrontent à une multitude de pays avec lesquels les États-Unis et le Royaume-Uni entrent en contact pour diverses raisons. Le but est de faire découvrir aux élèves les enjeux majeurs des pays et des époques concernées, mais de surcroît, apprendre aux élèves la prise du recul nécessaire par rapport aux événements, de développer leur esprit critique, d'apprendre à raisonner et à voir les choses de façon plus objective. Grâce aux cours EMILE les élèves puisent dans la richesse et la diversité des sujets abordés. Finalement, les élèves se voient proposer un large éventail de confrontations (y compris les conflits et les guerres) au travers desquelles ils se rendent compte que la problématique, les enjeux et les solutions apportés concernent chacun, qu'ils sont communs à toutes les sociétés et non pas réservés uniquement aux citoyens des pays dont il est question. Donc, grâce aux angles d'approche différents, mais aussi des différentes façons de les aborder chaque élève peut construire sa propre vision en tant que futur citoyen adulte. Ceci est d'autant plus vrai que le développement de l'esprit critique des élèves fait partie du socle commun des compétences et est très prôné par les programmes nationaux français en LV.

Cette intention de la part des professeures est clairement visible à partir de plusieurs éléments.

- Des productions orales de « mise en situation » (compétence pragmatique) qui prennent la forme de dialogues (tâche intermédiaire « *Cup of tea with a neighbour* » Spirit'45) ou de discours individuel (le discours des mineurs à la destination de Margaret Thatcher), ou encore de débats « authentiques » axés sur le thème de la mondialisation. Les « jeux » prennent appui sur les documents authentiques, qui sont abordés de manière classique sans passer par la scénarisation ludique *stricto sensu* ; toutes les activités débouchent sur les tâches finales.
- La différenciation des tâches finales, dont les consignes sont très précises et souvent identiques : « Compare and contrast the documents ». La tâche finale peut être un projet³⁴⁹ que les élèves construisent pas à pas, qui se veut ludique tout en faisant appel à de multiples compétences (ex. compétence linguistique pour choisir les mots, compétences artistiques pour le choix de l'image ou pour faire un dessin, compétences cognitives pour sélectionner un contenu qui ne sera pas en dehors du sujet, etc.). Nous pouvons observer que les élèves sont motivés par leur projet, parce que c'est aussi un travail en collaboration effectué en

³⁴⁹ Par exemple les affiches « Globalisation », Doc. 157-162 dans le dossier « Notes et productions des élèves du volume 3.

mini-groupes où les élèves s'entraident, interagissent et trouvent les idées qui représentent le mieux le sujet choisi. C'est aussi la preuve de l'autonomie et d'un degré de liberté élevé chez les apprenants qui mobilisent l'ensemble de leurs compétences et connaissances appropriées pendant les cours EMILE. La communication qui est au centre des préoccupations dans l'apprentissage des langues vivantes est sollicitée et est au service de la mémorisation et des apprentissages.

En conclusion, l'efficacité des cours EMILE va bien au-delà de l'étude de la langue et de l'histoire-géographie, c'est une approche transversale interdisciplinaire. Nous voyons l'importance de la consolidation de l'apport linguistique et de la langue en général en tant qu'outil pour l'imbriquer dans l'histoire-géographie, pour accéder aux connaissances en histoire. Plus les tâches finales sont variées, multidimensionnelles et ancrées dans le contexte, plus les élèves seront amenés à réfléchir et à solliciter les connaissances linguistiques afin d'atteindre les objectifs fixés par des professeures.

Sachant que le professeur n'a jamais un pouvoir direct sur la conscience de l'autre et que les apprentissages ne sauraient être déclenchés de manière mécanique, les professeures EMILE cherchent à promouvoir la pédagogie des conditions dans la classe. Comme le souligne Meirieu (1996 p.14), cette pédagogie :

s'efforce de créer des espaces et de fournir des outils, d'enrichir l'environnement et de favoriser l'expression ; elle est attentive à faire de la classe un lieu de sécurité, sans une pression évaluative permanente, sans moqueries en cas de tâtonnement ou d'échec (...). Elle mesure aussi la nécessité du regard positif, qui n'enferme pas, ne fige pas mais encourage l'imprévisible et s'émerveille devant lui. Elle sait, enfin, l'impérieuse nécessité d'inventer toujours des moyens nouveaux, en prospectant dans sa mémoire et en faisant appel à son imagination, pour que chacun, avec sa différence, puisse trouver progressivement par lui-même ce qui lui permet de grandir et de lui échapper.

C'est à cet idéal que les professeures aspirent dans la salle de classe en mettant en avant un arsenal pédagogique à leur disposition : des stratégies, des dispositifs, des situations et des méthodes qui vont permettre aux élèves d'avancer, quelle que soit leur différence.

CHAPITRE 10 : DISCUSSION ET CONCLUSION

10.1. Discussion.

10.1.1. Les perspectives de l'approche EMILE.

Suite aux « Recommandations du Parlement européen pour la formation durant toute la vie » (2006) différentes options sont mises en place dans les écoles secondaires françaises, comme, par exemple, les SELO, les sections internationales, ou encore les projets d'établissement qui visent l'échange entre établissements partenaires, ou la participation des élèves dans les projets européens comme Comenius et Erasmus. L'approche EMILE gagne du terrain chaque année en Europe, un constat confirmé par des données statistiques. Selon « Les chiffres clés de l'enseignement de l'école en Europe en 2017 »³⁵⁰ presque tous les pays européens (excepté le Danemark, la Grèce, l'Islande) proposent sous une forme ou une autre une offre scolaire immersive multi- et/ou bilingue de type EMILE (voir la section 1.1 du chapitre 1 « Paysage de l'enseignement bilingue en Europe » et l'annexe 2 « Contexte géographique et institutionnel » pour plus de détails).

Les ambitions et les efforts entrepris sont le signe d'une éducation de qualité par le biais de la formation des professeurs et de l'insertion des jeunes à l'échelle européenne. Cependant, la réussite intégrale de l'approche EMILE n'est pas encore assurée. Loin s'en faut. La question d'actualité – à qui s'adresse le dispositif EMILE ? – reste largement débattue au sein des politiques européennes, et au-delà. Les sections européennes sont souvent considérées comme des écoles élitistes réservées à un cercle très limité d'élèves *a priori* brillants et dont l'avenir à l'échelle européenne et mondiale est quasi tracé. La problématique, clairement définie, peut se présenter dans ces termes :

Doit-on se cantonner à une offre restreinte, destinée à un petit nombre d'élèves capables et désireux d'approfondir leur connaissance et leur pratique d'une langue étrangère, ou bien doit-on chercher à poursuivre l'extension de l'offre pour inclure de plus en plus d'élèves dans le dispositif ? S'agit-il d'un *modèle* d'enseignement – appelé, dans l'idéal, à devenir un jour la norme – ou bien doit-on considérer qu'il ne peut être réellement efficace que pour une petite minorité d'élèves particulièrement motivés ?³⁵¹

Les initiatives locales, bien que de plus en plus répandues, ne sont pas suffisantes. Comme Mailhos l'affirme (2009, p.25), en 2009 environ 200.000 élèves français se voyaient proposer le dispositif

³⁵⁰ <https://ec.europa.eu/>, consulté le 09/01/2021

³⁵¹ <https://ec.europa.eu/> consulté le 09/01/2021

EMILE par le biais des sections européennes des écoles secondaires. Même si le chiffre a évolué depuis (331.300 élèves dans les sections européennes et internationales³⁵²), il reste faible au niveau du pays (6% des effectifs du second degré). Or, profiter d'un enseignement dont un des buts principaux réside dans une ouverture européenne, voire mondiale, est un besoin primordial de tous ceux et celles qui vont sortir des écoles de demain pour travailler ou poursuivre leurs études : « Si l'on considère que le dispositif SELO est porteur de l'ouverture nécessaire pour faciliter l'insertion des jeunes dans une société globalisée, ne devrait-on pas viser sa généralisation ? Tous les enseignants doivent être formés pour le mettre en œuvre, selon les modalités variées » (Mailhos, 2009/4, p.25). Dans la même veine, Bertaux (2000, p.9 ; cité dans Bya et Chohey-Paquet, 2004, p.15-16) affirme que « l'immersion ne doit pas être une forme d'élitisme. On peut même parler de la dimension sociale d'EMILE. [...] L'immersion [...] est accessible à tous les élèves [...] quel que soit leur milieu socio-économique et socio-culturel ».

10.1.2. Deux ordres ou désordre ? De la difficulté de la mise en place du dispositif EMILE.

Dans les deux chapitres précédents, 8 et 9, nous avons décrit et interprété les événements en classe, y compris les interactions entre les professeurs et les élèves, la collaboration entre les professeurs. David Little (2021) constate que la recherche en général aurait un impact limité sur les pratiques pédagogiques en classe. Selon Medgyes (2017, p.495) : « generally speaking, teachers can fare well without being informed about recent advances in language- and language education-related research ».

Notre recherche sur l'EMILE ne vise pas à améliorer directement les pratiques pédagogiques, mais à travers la réflexion sur ce qui a été fait en classe et sur les modalités de ces actions nous souhaiterions contribuer à une prise de recul dans la démarche d'un dialogue éclairé et nourrissant. Ainsi le travail de collaboration entre les chercheurs et les praticiens sur le terrain s'instaure en tant que partenariat dialectique (Poehner et Inbar-Lourie, 2020). Nous adhérons dans ce sens aux paroles de Little (2021) qui atteste de l'utilité du travail du chercheur qui aurait deux objectifs : (1) « validating the work of practitioners and providing them with new perspectives from which to reflect on their success ; (2) communicating successful practice to researchers in ways that coincide with their concerns ».

³⁵² Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2021). *Repères et références statistiques*, 112-113. <https://www.education.gouv.fr/media/92540/download>, consulté le 22/07/2022

La complexité des cours EMILE, notamment en ce qui concerne la mise en place du dispositif immersif, consiste en la détermination du contenu et de la cohérence des cours entre les professeurs de LV et de DNL, ce qui transparaît dans la difficulté méthodologique pour les élèves quant à l'organisation logique des supports (voir les chapitres six et neuf pour plus de détails concernant la mise en place de l'EMILE). En effet, les apprenants se retrouvent au centre d'un univers avec plusieurs facteurs à gérer : un nombre toujours plus important de supports ; le rythme des cours EMILE variable en fonction des modalités d'organisation, en demi-groupe ou en classe entière ; les 2 professeurs, dont le style d'enseignement et la méthodologie se distinguent et dont les sujets à la fois semblables et différents se chevauchent et se croisent, pour ensuite se réunir. Nous constatons cependant que la mise en place un peu difficile se résout finalement par des cours structurés et assez ordonnés (voir le dossier « Discussions supplémentaires », les fiches « De la difficulté de la mise en place » et « L'ordre dans les documents » dans le volume 3).

Ces observations confirment le contexte très dynamique des cours EMILE, où il est difficile de prévoir et d'organiser tout d'emblée, même pour les professeurs, qui adaptent chaque cours au fur et à mesure aux besoins des élèves, et qui n'ont qu'une trame pour les guider en classe ; le reste se passe « en live » devant et surtout avec les élèves. Les cours se structurent, l'ensemble devient plus cohérent et organisé. Les professeurs apprennent et donc évoluent, eux aussi, en cours, puisque l'apprentissage est un processus « of organizing and reorganizing, structuring and restructuring a teacher's understanding of practice. Teachers are viewed as learners who actively construct knowledge by interpreting events on the basis of existing knowledge, beliefs, and dispositions » (Uhlenbeck et al, 2002, p.243).

10.1.3. Ressources, supports et manuel.

Pendant les cours les deux professeurs se servent de ressources très variées. Les modalités d'utilisation de ces ressources diffèrent d'une professeure à l'autre en fonction de leurs représentations de la ressource concernée, des concepts d'enseignement et des buts à atteindre. Comme Brown (2009, p.22) le souligne, il est important de comprendre comment les compétences, les connaissances et la vision des professeurs influent sur les choix pédagogiques et méthodologiques (ex. de préserver le contenu du support écrit tel qu'il est, soit le modifier, l'adapter, voire créer intégralement une nouvelle ressource - fiche de travail, liste de vocabulaire, etc.).

Il serait peut-être utile de concevoir un manuel d'histoire-géographie destiné aux sections européennes en France et adapté aux besoins des élèves. La forme et le contenu sont à discuter : manuel unique (où les élèves peuvent écrire en fonction des tâches à effectuer) ou réutilisable, avec des pages détachables, format poche pour la facilité de transport, avec comme support supplémentaire possible un workbook, un guide vocabulaire, etc.). Quoi qu'il en soit, un manuel doit répondre aux buts ultimes : préparer les élèves à passer (et réussir !) les épreuves de DNL en fin d'année et à acquérir les éléments de culture, de civilisation et de linguistique exigés par le programme national. Les examinateurs pourraient avoir l'usage d'un manuel communément accepté en France afin de prévoir le contenu des épreuves finales. Aujourd'hui pendant les épreuves de DNL les élèves en Terminale doivent préalablement présenter au jury une liste des thèmes (sujets) étudiés pendant l'année scolaire, à partir desquels le jury pose ses questions sur la maîtrise de la culture générale dans le cadre des thèmes abordés.

Le manuel pourrait faciliter la collaboration entre les deux professeurs en termes de méthodologie et de contenu, puisque grâce à une collaboration étroite entre les enseignants et l'éditeur les manuels seraient maintenus à jour au niveau des sujets (y compris d'actualités dans le monde anglophone) ainsi que de la méthodologie (approche actionnelle, la tâche finale dans laquelle l'élève joue un rôle orienté socialement). Ainsi le manuel assurerait un niveau identique de préparation didactique des professeurs au niveau national puisque tous les professionnels dans ce domaine négocieraient les mêmes concepts et iraient dans le même sens, ayant les ressources « clés en main » pour l'utilisation en classe.

Par ailleurs, il existe déjà quelques versions des manuels d'histoire-géographie en anglais sur le marché (ex. éd. Hachette), mais malheureusement ils ne sont pas acceptés par tous les établissements français. En effet, le contexte local d'enseignement, les besoins des professeurs et des élèves varient considérablement ; les programmes et le contenu des sections européennes ne restent pas immuables et peuvent varier d'une académie à l'autre, voire d'une année à l'autre, sans parler des réformes et des modifications dans les programmes au niveau de MEN.

Par conséquent, les défis à relever seraient certainement multiples :

1. La demande à l'échelle nationale doit être assez importante pour que les éditeurs soient intéressés par ce type de publication.

2. Le programme d'apprentissage au niveau institutionnel devrait être stable d'une année à l'autre et avoir les mêmes exigences et le même contenu pour toutes les académies.
3. Un échange riche entre les professeurs, les chercheurs et les éditeurs doit être instauré afin de collaborer de façon efficace sur des questions de contenu adapté, de sa pertinence et des ressources nécessaires ; les difficultés éventuelles dans l'apprentissage et/ou d'utilisation du manuel peuvent y être abordés.
4. Les professeurs concernés devraient suivre des stages et des formations équivalentes afin d'avoir les mêmes attentes envers les manuels et leurs contenu disciplinaire. Ils devraient être formés et informés par rapport aux différentes façons de se servir des manuels en question et disposer du temps nécessaire pour ces échanges fructueux, alors que le temps libre des professeurs est compté. Il faudrait peut-être prévoir au niveau ministériel les moyens nécessaires afin de procurer aux professeurs le temps dont ils ont besoin pour ces échanges avec les pairs, les éditeurs et les chercheurs et pourquoi pas avec les élèves aussi, des échanges dont tout le monde (et surtout la future génération) serait bénéficiaire.

Harwood (2004, p.2) définit trois types de recherches possibles sur le manuel (dans notre cas des ressources pédagogiques) :

- Studies of textbook **content**³⁵³ : what textbooks include and exclude in terms of topic, linguistic information and culture ;
- studies of textbook **consumption** : how teachers and learners use textbooks inside and outside the classroom ;
- studies of textbook production : the processes by which textbooks are shaped, authored, and distributed, looking at textbook writers' design processes, the affordances and constraints placed upon them by publishers, and the norms and values of the textbook industry as a whole.

Dans notre recherche nous sommes concernés par les deux premiers types d'exploration des ressources/matériaux scolaires : 1) leur contenu et 2) la façon dont les professeurs intervenant en EMILE s'en servent.

Le premier volet de recherche selon Harwood (2014) examine dans quelle mesure l'information proposée aux élèves – du point de vue linguistique, culturel et pédagogique – est exacte et

³⁵³ Mis en gras dans le texte

pertinente. Suite à notre étude des supports écrits et oraux récoltés nous pouvons constater au moins deux choses :

- Le contenu historique présenté est bel et bien exact puisque les deux enseignantes se réfèrent systématiquement aux sources anglophones, britanniques ou américaines vérifiables : articles de presse, témoignages, reportages télévisé et radio, documentaires, extraits de films, manuels conçus pour les élèves natifs anglophones de niveau équivalent, etc. (voir les annexes 35bis et 53, ainsi que la fiche « Niveau didactisation des supports écrits » dans le volume 3).
- Les cours EMILE se caractérisent par des buts linguistiques opposés : autant une place importante est accordée au vocabulaire dans l'apprentissage, autant les cours ne visent pas l'appropriation des règles grammaticales ni phonologiques, les élèves doivent avoir acquis les bases nécessaires auparavant³⁵⁴.

La façon dont la mise en page est effectuée ainsi que le choix des informations à inclure dans les cours reflète non seulement comment le professeur conceptualise l'enseignement, comment il prévoit la transmission du savoir par les consignes données aux élèves et les objectifs visés, mais aussi comment il compte inclure l'élève dans l'apprentissage. Ceci est vrai non seulement pour l'utilisation des ressources, mais aussi pour la conception de l'enseignement en général.

Les supports écrits, notamment les fiches de travail sont des indicateurs d'éléments « invisibles » : les fiches laissent apparaître ce que le professeur est professionnellement et ce qu'il n'est pas. Par exemple, dans les cours de la professeure de DNL (supports écrits, enregistrements) nous n'avons trouvé aucune mention de la tâche finale ou intermédiaire proposée.³⁵⁵

³⁵⁴ Cependant, certaines erreurs récurrentes (dans l'emploi des déterminants par exemple) semblent montrer que des opérations basiques de la langue sont encore mal maîtrisées, ce qui peut donner lieu à une réflexion sur la place de la maîtrise linguistique (ici : grammaire) dans le cursus EMILE.

³⁵⁵ En effet, nous avons observé en cours de DNL très peu de tâches où l'élève est amené à jouer un rôle social. Même une évaluation en classe *Globalisation and protest* sous forme de débats a un caractère plutôt linéaire : la classe est divisée en deux groupes, l'un des deux groupes est « d'accord » avec le phénomène de mondialisation, l'autre groupe est « contre » (les choix sont imposés aux élèves). Un élève est chargé de diriger les débats, ainsi il pose une question : « What do you think about globalisation ? » Le débat « pour-contre » dure cinq minutes, puis « l'animateur » pose une seconde question : « What is the positive side of globalisation ? » Le débat se poursuit encore cinq minutes, les groupes doivent défendre la position contraire à leur posture initiale. Les élèves ont utilisé directement les éléments appris en cours précédemment (tout en se servant de leur cahiers) sans les adapter à la situation nouvelle, un « grain de sable » qui les obligerait de modifier leurs propos selon un nouveau contexte d'énonciation. De plus, « l'animateur » a un rôle passif, il ne dirige pas les débats, n'intervient pas et n'attribue pas la parole aux participants.

Reprenons la question des ressources. La recherche sur le contenu des ressources utilisées a des limites parce que nous ignorons en partie ce qui a été dit ou donné aux élèves en dehors des heures d'observation des cours. Nous ne savons pas non plus pourquoi à l'intérieur d'un thème à étudier les professeures ont opté pour telle ressource plutôt que telle autre. L'exploration de cette question pourrait être un autre sujet de recherche bien intéressant. Il serait également utile d'en savoir davantage sur la mise en page, la densité du texte et les aides visuelles (ou leur absence) proposées aux élèves. Au terme de notre travail nous pensons qu'il aurait été utile d'organiser un second entretien avec les professeures intervenant en EMILE à l'issue de l'année scolaire afin de leur poser l'ensemble des questions (pédagogiques, méthodologiques et autres) qui émergent dans cette dernière phase du travail. Une autre limite est le manque d'informations concernant la façon dont les élèves travaillent avec les supports distribués et leur façon de s'approprier des connaissances.

Nous souhaiterions aussi en savoir plus sur les effets du manque de manuel scolaire même si cette question a été abordée brièvement dans nos questionnaires (voir l'annexe 24). Par contre, nous pouvons mesurer l'efficacité des supports utilisés sur les résultats scolaires des élèves puisque nous avons connaissance des résultats des évaluations en forme de notes chiffrées dans les deux disciplines concernées. Comme nous pouvons le constater, les résultats sont très satisfaisants, homogènes et quasi identiques dans les deux matières, ce qui est tout à fait concluant en termes des objectifs à atteindre pour les professeures et pour les élèves.

Le second volet de recherche selon Harwood (2014) est : comment les professeurs utilisent les ressources à leur disposition ? A quel point le contenu est-il modifié ou didactisé ? L'auteur affirme : « What is needed for a more holistic understanding of materials in context are studies of materials *consumption*³⁵⁶ rather than merely of materials *content* ». La question de savoir pourquoi et comment les professeures se servent de ces ressources est aussi importante que la question des choix des informations qui les constituent.

Notre étude montre que les deux professeures se servent des ressources très variées, diverses et riches dans leur nature, en accord avec le programme d'enseignement imposé par l'Académie de

L'évaluation en question gagnerait à être plus scénarisée (ex. « This is a TV show. You draw a card and act according to it. You are an environment protection association/ you're a TNC company member/ You're a poor country citizen/You're a TV host, » etc.). La professeure de DNL vise plutôt le contrôle des connaissances culturelles elles-mêmes plutôt que la façon dont l'élève adapte ses connaissances à la tâche demandée qui se veut *a priori* complexe et vise à évaluer plusieurs compétences : s'adapter à son rôle (compétence discursive, socio-pragmatique – convaincre l'opposant/défendre un projet, adapter le ton (familier ou pas) et le geste selon le rôle, linguistiques (vocabulaire, grammaire, phonologie), méthodologies (respecter le tour de parole, savoir intervenir et interrompre poliment...).

³⁵⁶ Souligné par l'auteur

Grenoble. Ainsi les professeures adaptent les supports existants et créent même leurs propres ressources dans le but de satisfaire les besoins des élèves. (voir aussi la fiche concernant la modification des ressources utilisées « Niveau didactisation des supports écrits » dans le volume 3). Harwood (2014) parle de « intended vs enacted curriculum » : comment les auteurs d'un manuel prévoient son utilisation et comment les professeurs s'en servent en réalité.

10.1.4. Manuels et supports en cours EMILE : quel avenir ?

Suite au travail de recherche doublement axé sur la théorie et la pratique du terrain nous constatons qu'afin d'enseigner la DNL dans le cadre d'une méthodologie EMILE les professeures sont obligées de concevoir leurs propres cours à partir de multiples ressources. Dans la majorité des cas la raison est l'absence d'une méthode existante. Comme les spécialistes l'indiquent (voir par ex. Trouillon, 2010), de telles méthodes, prêtes à être exploitées sont très rares (2010, p.271). Le tableau 5 (chapitre 4) récapitule les différences dans les postures des supports et manuels utilisés en cours d'anglais traditionnels et en cours EMILE. Il est alors nécessaire de se préparer à concevoir soi-même « sa propre méthode d'enseignement » (Trouillon, 2010, p.274).

S'il est vrai que les débats et les contradictions autour du manuel en milieu scolaire « s'accusent d'autant plus que l'école elle-même est traversée d'interrogations sur les savoirs qu'il convient d'enseigner, sur l'organisation qu'il faudrait adopter, sur les valeurs qu'elle doit porter, sur les méthodes qu'elle doit appliquer » (IGEN, 2012, p.8), ces questionnements sont doublement préoccupants dans le contexte spécifique de l'EMILE.

La mise en place du dispositif EMILE est loin d'être un processus mécanique, standard et automatisé. Les questionnements sur le choix des ressources à utiliser, leur quantité et leur qualité, la recherche des supports authentiques, le moyen de les rendre accessibles aux élèves, la répartition de ces supports entre deux professeures intervenant dans la même classe - tout est révélateur des incertitudes et des inquiétudes face à l'avenir du manuel, et des instruments pédagogiques en général, dans le dispositif EMILE.

Il est vrai que même aujourd'hui, à l'époque des outils numériques, le manuel dans sa version imprimée « classique » assume une fonction rassurante non-négligeable pour les élèves (et leurs parents). Les rubriques bien ordonnées, les pages numérotées, les contenus conformes aux

programmes nationaux, les thèmes révisés et édités par l'ensemble des professeurs responsables du projet, les activités langagières pensées et articulées autour des tâches pédagogiques à accomplir – il y a tant d'éléments avantageux du manuel imprimé en tant que guide rassurant, consultable à tout moment. L'enseignement EMILE, en revanche, comporte des inconvénients *a priori* engendrés par l'organisation des cours avec deux intervenants, deux demi-classes et une classe entière partagée, des thèmes susceptibles de varier chaque année, des supports non fixés, qui se construisent au fur et à mesure du déroulement des séances. Ainsi, les cours EMILE font sortir les élèves (et les professeures) de la zone de confort.

Les professeures en EMILE ne sont pas simplement des acteurs qui jouent un scénario tout prêt. Elles incarnent à la fois les rôles d'un écrivain-scénariste, d'un éditeur et d'un acteur, parfois même le rôle d'un critique afin de prendre du recul par rapport à leurs pratiques. Même les axes du travail proposés par les programmes et les textes officiels font l'objet du choix des professeures.

Autant dire que le manuel, quelle que soit la qualité de ses auteurs, ne peut que très difficilement assumer toutes ces fonctions et satisfaire tous ces publics. Il vise une classe idéale, quand les publics d'élèves sont hétérogènes ; un professeur fictif, alors que les besoins sont très variables, du débutant au maître-formateur ; un niveau théorique découpé par année et organisé en rubriques distinctes, alors que l'apprentissage est un continuum qui procède par allers et retours, en une démarche généralement plus spiralaire que linéaire et mobilisant en une même séance plusieurs types d'activités (IGEN, 2012, p.8).

Un avenir numérique pour l'EMILE est-il possible ? Faciles à utiliser, en vogue et accessibles à tous à l'âge de l'Internet, les outils numériques seraient une solution moderne et « rapide » pour les professeurs (et les élèves) consultant à volonté des plateformes d'apprentissage en ligne. Cependant, selon les spécialistes, les outils numériques présentent un certain nombre de défis. Il s'agit notamment d'éviter le contrôle et le suivi centralisés des données personnelles, scénario qui serait « too close to Orwellian scenarios » (Roschelle et Pea, 2002, n.p). Selon Klopfer, Squire et Jenkins (n.d. p.5), l'enjeu principal consiste à trouver un équilibre fin entre l'envie de l'individualisme et l'expansion de l'offre, mais aussi entre le flux décentralisé de l'information et les activités éducatives guidées.

Une autre question délicate se pose : les professeurs sont-ils prêts moralement à partager leurs connaissances et les acquis avec les concepteurs des logiciels, surtout dans un domaine teinté d'élitisme comme EMILE ? Dans ce sens Aquino n'a pas tort en disant : « Teaching has a long established culture of individualism and secretiveness and many teachers are very challenged by

the need to work collaboratively with technicians, Web developers, instructional designers and programmers to deliver successful Web-based education » (cité dans Peters, 2007, n.p). Il peut y avoir des solutions intermédiaires, qui consisteraient à échanger des idées, des documents, des activités etc. sur des plateformes de partage, soit sur les sites académiques, soit sur des plateformes collaboratives comme *Padlet*.

10.1.5. Collaboration des professeures et didactique intégrée.

L'actualité de ce thème est décidément au cœur des débats, la preuve en est le titre des numéros 3 et 4 (2009) de la revue « Les Langues Modernes », respectivement « Disciplines linguistiques et “non linguistiques” : l’entente cordiale ? » et « Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ? ». Pourquoi les professeurs devraient-ils porter les armes ? Quelle serait leur cible éventuelle ? Pour obtenir quoi ? Les professeurs de langue et de DNL sont-ils également bien préparés à assumer cette nouvelle tâche ? Ces questions autour de leur coexistence active en classe EMILE suscite des débats soutenus.

La coopération en cours EMILE s’avère non linéaire et multifactorielle. Plusieurs travaux de chercheurs (voir par ex. Bertaux, 2014) soulignent que les professeurs de deux disciplines ne peuvent pas recourir à l’aide mutuelle à chaque instant, fait corroboré par nos observations des cours EMILE. Malgré la coopération préalable de la part des enseignantes de langue et d’histoire-géographie, réunis par des objectifs et un programme d’enseignement communs, chacune surmonte individuellement les difficultés émergentes en cours, et conçoit souvent ses propres outils de travail (supports, grilles d’évaluation, etc.). Lorsque l’enseignante entre en classe et reste seule face aux élèves, ceci implique une double gestion de l’inconnu : d’un côté la composante relationnelle et pédagogique avec les élèves, et de l’autre une dimension coopérative et didactique avec sa collègue sans parler de la maîtrise sous-jacente du savoir disciplinaire ou du problème de l’intégration de son enseignement dans celui de son homologue, ce qui n’est pas toujours possible. C’est ici que l’expérience joue un rôle primordial, susceptible de faciliter la tâche. Le défi est ainsi plus grand pour la professeure de DNL, qui recourt à l’aide de son homologue en langue. Comme le constate Hazette (2004 ; cité dans : Bya et Chohey-Paquet, 2004, p. 37) :

CLIL ne peut remplacer l'enseignement de langues étrangères. Dans le cas idéal, l'enseignant de la langue étrangère peut (...) aider à résoudre les problèmes linguistiques (rencontrés lors de l'apprentissage non-linguistique), élargir et compléter le matériel authentique de la matière non- linguistique.

Puisque nous parlons ici de la méthodologie « intégrée », il serait légitime de se demander dans quelle mesure une approche « actionnelle » est préconisée ou pertinente en histoire-géographie. S'agit-il d'exporter la méthodologie des langues vivantes vers l'histoire-géo (ou inversement) ? De trouver une méthodologie hybride ? Que chacun conserve sa propre méthodologie ?

Ces questions phares nous amènent à une réflexion concernant la place accordée à une approche par tâches dans l'enseignement de l'histoire-géographie. En effet, la pédagogie « actionnelle » (élève comme acteur social) est instaurée depuis 2006 selon le « Plan de rénovation de l'enseignement des langues vivantes étrangères » (BO du 31/5/2006)³⁵⁷ et plutôt réservé au domaine des langues. Quant à la DNL, c'est la notion de « la tâche complexe » qui est le maître mot depuis 2006 (MEN, 2006) : « Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches et des situations complexes, à l'école puis dans sa vie »³⁵⁸, puis le terme est précisé en 2009 dans le Vade-mecum « Culture scientifique et technologique » du Socle Commun (MEN, 2009)³⁵⁹ : « Une tâche complexe est une tâche mettant en œuvre une combinaison de plusieurs procédures simples, automatisées, connues ou met en œuvre plusieurs ressources ». Enfin, c'est l'enseignement « raisonné » qui est prôné dans « Les programmes d'histoire-géographie-éducation civique et le socle commun » (MEN, 2011, p.1³⁶⁰) : « Dans nos disciplines, l'essentiel des tâches demandées à un élève relèvent à la fois d'un savoir-faire d'ordre pratique et d'un raisonnement, ce que l'on appelle parfois des « tâches complexes ».

Ainsi, un des objectifs principaux en DNL est de faire réfléchir l'élève en faisant appel à ses connaissances, « des 'savoir-faire' et des 'savoir-penser' indispensables à la construction progressive de leur jugement, de leur autonomie et nécessaires à la poursuite de leurs études » (MEN, 2011, p.2). La tâche complexe donc ne peut être mise sur le même pied avec la « tâche actionnelle » pratiquée en langues, les attentes des professeurs envers les élèves n'étant pas les mêmes. En revanche, les jeux de rôles et les « simulations » ont lieu en cours de DNL observés.

Par ailleurs, il existe aussi une différence en termes d'approche cognitive dans chaque discipline. L'approche par tâches, pratiquée en cours de langue, permet de se projeter en train de réussir

³⁵⁷ <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/23/MENE0601048C.htm> consulté le 22/07/2022

³⁵⁸ Le terme a été défini à partir de 2006 dans le Socle Commun de Connaissances (B.O. N29 du 20/07/2006), <http://www.education.gouv.fr/bo/2006/29/MENE0601554D.htm> consulté le 22/07/2022

³⁵⁹ https://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/73/6/Socle_Vade-mecum_CultureScientifiqueTechnologique_117736.pdf consulté le 22/07/2022

³⁶⁰ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/Competence_5/45/7/Vade-mecum_HGEC_introduction_198457.pdf consulté le 22/07/2022

quelque chose (concept en accord avec les travaux de La Garanderie³⁶¹, qui évoque plutôt l'imagination positive comme facteur de motivation et de progrès). Les cours de DNL (la physique-chimie, l'histoire-géographie) semblent s'appuyer, en revanche, sur la conception de Favre (2015) (la relation élève-savoir, « je sais que je sais »), relation qui est plus scolaire.

Est-il possible d'en déduire que les cours EMILE s'appuient nécessairement sur cette conception, étant donné qu'ils visent une matière ? Nous constatons que la didactique des langues et la didactique des matières n'ont pas les mêmes fondements ni les mêmes approches. Sont-elles incompatibles ou complémentaires ?

Du fait qu'il n'existe pas de recette toute prête de la méthodologie EMILE, il revient aux acteurs impliqués dans la formation initiale dans le secondaire d'élaborer des processus et des outils à la fois adaptés aux besoins des apprenants et susceptibles d'être modifiés en cas de nécessité. Les professeurs doivent s'appuyer sur un contexte précis qui définit les moyens d'intégration de l'apprentissage et ainsi déterminer une valeur complémentaire du contenu disciplinaire non-linguistique vis-à-vis de la langue en tant que moyen d'apprentissage. Potentiellement, il existe une valeur ajoutée dans les deux sens, enrichissant à la fois la discipline non-linguistique et la langue. En effet, dans « CEILINK Recommandations » (p. 1, cité dans Bya et Chohey- Paquet, 2004, p.19) nous pouvons lire :

Une exposition à une approche transdisciplinaire à travers des capacités spécifiquement liées à l'apprentissage des langues, pourrait favoriser le développement de capacités de production liées à l'apprentissage d'un contenu. Ce but pourrait être atteint en associant de manière plus étroite à l'élaboration du curriculum des spécialistes de la langue source, de la langue cible et des disciplines.

Qui plus est, la didactique « intégrée » EMILE semble réunir les atouts de l'approche « actionnelle » axé sur l'élève en LV et l'approche plus scolaire « élève-matière » de DNL, puisque l'EMILE vise une communication fonctionnelle et pragmatique qui semble être un facteur motivant pour les apprenants :

L'utilisation active et fonctionnelle d'une langue étrangère pour comprendre et s'exprimer dans le cadre d'un cours (spécifique) peut augmenter la confiance de l'élève, si l'accent n'est pas prioritairement mis sur la correction de la langue mais sur le contenu de la séquence de cours (de la discipline travaillée). Une approche de l'enseignement multilingue [...] grâce au CLIL, met dès lors l'accent, non plus sur la "langue" mais sur la "communication", permettant aux élèves qui y ont accès et en font l'expérience, d'utiliser un plus large éventail de styles de communication (Hazette, 2004, p.27).

³⁶¹ Voir, par ex. De La Garanderie, A. (1987). *Comprendre et imaginer : les gestes mentaux et leur mise en oeuvre*. Bayard Jeunesse.

Malgré ces difficultés évidentes, la collaboration en EMILE s'avère riche et forte de l'entraide allant jusqu'à la synergie, où un esprit de concurrence pourrait se montrer contre-productif, donc l'utilisation des armes n'est pas bienvenue. A propos de la synergie, Wolff (cité dans Marsh 2012, p.145) en fait une plus-value indéniable caractérisant le dispositif immersif, notamment grâce à son aspect interactif :

What is characteristic of many CLIL/EMILE methodologies is the synergy resulting from communication orientation on the language, the content, and the interaction as it takes place within the classroom. This is because in types of dual-focus education all three play a pivotal role at some point or another. Recognition of the value of this type of broadly interactive methodology is one reason why teachers may adapt their methods. This approach is much more effective than traditional foreign language teaching.

10.1.6. Evaluation et rôles des professeurs.

Un objectif central de l'évaluation au-delà de la séquence pédagogique est lié à l'appropriation et à la validation du socle commun des connaissances, de compétences et de culture. Préconisée par le CECRL, étape incontournable dans toute démarche pédagogique, l'évaluation suscite des débats et des réflexions. D'un côté, elle vise à valoriser les élèves, se veut positive et bienveillante. De l'autre, des questions sensibles se posent concernant les représentations vis-à-vis des notes chiffrées. Selon les inspecteurs régionaux de l'Académie de Poitiers (Guide pratique de l'évaluation, 2017) :

Si certains élèves considèrent que la note récompense les efforts (grille pratique), d'autres se sentent démotivés allant parfois jusqu'au décrochage scolaire. L'évaluation en somme devrait se construire en échange multidimensionnel en impliquant une réflexion commune entre plusieurs acteurs : les professeurs, les élèves et les familles des élèves.

Dans la classe EMILE considérée comme élitiste l'attachement à la note « chiffrée » est encore plus palpable, d'autant plus que la note devient un outil de motivation de l'élève qui se sent valorisé à la hauteur de ses connaissances, suscitant l'envie de s'accrocher plus et de réussir, ou, au contraire, s'estime dévalorisé si la note « chiffrée » ne correspond pas à ses attentes, ce qui engendre la frustration et peut déclencher une mauvaise estime de soi.

De la même façon, les rôles des professeurs dans l'évaluation peuvent être questionnés lors des épreuves finales en DNL. Les notes étant attribuées par « le professeur de la discipline non

linguistique en liaison avec le professeur de langue »³⁶², les deux enseignants ne se trouvent pas sur un pied d'égalité. Or tous les deux évaluent les composantes tant linguistiques que disciplinaires. Un seul professeur qualifié (compétent dans la LV et dans la DNL grâce à la formation adaptée) suffirait-il pour apprécier le travail des élèves ? Ce genre de situation est-il susceptible de provoquer des tensions entre les professeurs concernant leurs rôles à jouer pendant l'évaluation (d'où la question sous-jacente du niveau de compétence de l'un par rapport à l'autre) ?

Qu'est-ce qu'on évalue et qui fait quoi si l'évaluation se fait à deux en cours interdisciplinaire EMILE ? L'approche classique est-elle vraiment applicable en DNL ? Comme nous l'avons vu lors des observations, les critères qui comptent lors des évaluations dans les deux disciplines sont : un vocabulaire adapté et riche, la maîtrise du contenu culturel, l'aisance de la langue (*fluency*) et la méthodologie liée à l'analyse du texte/image (compétence pragmatique et méthodologique). En effet, ces critères se fondent sur les exigences de l'examen de DNL en fin d'année (voir grille dans l'annexe 50), et ce sont ces objectifs notamment qui réconcilient les professeurs dans les questions « Que et comment évaluer ? » A l'intérieur de ces exigences chaque professeur s'appuie sur sa formation et l'expertise professionnelle dans son domaine respectif. En résumé, étant donné le caractère subjectif de l'évaluation il vaut mieux peut-être la faire à deux.

10.1.7. Compétences et formation des professeurs.

Quid de la certification complémentaire des professeurs de DNL et de l'absence de celle-ci pour les professeurs de langue ? Cette question ouvre une piste vers la discussion plus large autour de la bivalence des professeurs. Dans certains pays voisins européens : « [...] par exemple en Allemagne et en Autriche il y a, dans l'enseignement secondaire, quantité d'enseignants qui ont la double qualification et pour une langue étrangère et pour une matière non-linguistique (par exemple anglais-histoire, français-sport, etc.) » (Hazette, 2004, cité dans Bya et Chohey-Paquet, 2004, p.27). Qu'en est-il en France ? Selon le rapport de la « Cour des comptes » (2017, p.38) « un tiers seulement des sections du CAPES ont un caractère bivalent » (certaines matières comme la physique et la chimie, les sciences de la vie et de la terre). Historiquement, la tendance vers la monovalence s'est établie lorsque « l'extinction il y a dix ans du corps des professeurs d'enseignement général de collège (PEGC) [entre 1986 et 2003] a fait baisser le nombre d'enseignants bivalents ». L'enseignant du second degré reste donc souvent spécialiste dans la seule discipline pour

³⁶² <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo31/MENE2121393N.htm> consulté le 14/04/2022

laquelle il a été recruté³⁶³. En pratique, il existe en France des PLP habilités à enseigner deux matières (lettres-langues : lettres-anglais, lettres-espagnol) ; cette bivalence n'est pas répandue à l'échelle nationale, mais est réservée aux lycées professionnels et parfois aux professeurs des classes à faible effectifs (ex. l'italien). En résumé, bien que les initiatives allant vers la polyvalence aient été encouragées ces derniers temps³⁶⁴, à l'heure actuelle elles sont insuffisantes en nombre et ont un impact limité sur le cadre général d'exercice du métier des enseignants à l'échelle nationale.

La question des compétences des professeurs débouche sur une autre. La difficulté est que les professeurs de langue dans le secondaire en France ne sont pas préparés à travailler avec des élèves ayant un profil « spécialisé », tels que EMILE ou BTS, par exemple. Un enseignant sans expérience chargé des cours techniques (BacPro, BTS, etc.) est souvent seul face aux défis méthodologiques complétés par l'absence de connaissances sur le sujet technique ou spécialisé. Bien qu'accompagné par ses collègues expérimentés, un nouvel enseignant a rarement des solutions « clés en main » avec des fiches de séquences élaborées et bien détaillées conformes au niveau des élèves et en lien avec les textes officiels. Il existe des tentatives d'études scientifiques de ces classes spécifiques³⁶⁵, mais encore faut-il créer des dispositifs universitaires (il existe un master « Aspé », mais pour les enseignants dans le supérieur) afin de former les professeurs qui reviendront au lycée, outillés pour assurer un enseignement de qualité. La formation continue s'avère assez pauvre.

De cette façon la spécificité de l'approche EMILE conduit à des changements évidents dans tous les aspects didactiques et pédagogiques : le triangle didactique change, comme le choix des supports, les stratégies appliquées en cours, les compétences. Les rôles respectifs des enseignants et leur façon de collaborer subissent l'effet de l'interdisciplinarité. Les intervenants dans les deux disciplines, linguistique et non-linguistique, sont amenés à construire ensemble leurs cours et établir une progression pédagogique soudée.

³⁶³ « Il est possible de confier à un enseignant qui ne peut assurer la totalité de son service dans sa spécialité, à titre de complément, un enseignement dans une autre discipline (décret du 20 août 2014) mais cette faculté est soumise à l'accord de l'intéressé » (Cours des comptes, 2017, p.38).

³⁶⁴ Par exemple, « la mise en place de l'option "Histoire des arts" a permis à des enseignants de lettres ou d'histoire et géographie d'ajouter à leurs pratiques un volet artistique et culturel. La prise en charge par des enseignants d'autres champs disciplinaires dans le cadre d'un travail d'équipe (co-enseignement) a fait l'objet d'expérimentations locales, parfois académiques (Paris, Lyon, Limoges) dans le cadre de la politique de prévention contre le décrochage scolaire » (Le rapport de la Cour des comptes (2017, p.39)).

³⁶⁵ Voir par ex. Normand, M. (2019). *Analyse des représentations de la langue anglaise en lien avec les compétences en expression orale en L2 chez des apprenants de BTS*. [Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne].

Suite à cette discussion du dispositif immersif il est logique de revenir sur des questions concernant l'avenir de l'EMILE, mais aussi l'avenir des enseignants : quel sort leur sera réservé dans un monde axé sur l'ouverture, en Europe et au-delà ? Quelles formations proposer, à qui, sous quelles modalités ? Quels outils (intellectuels, méthodologiques, matériels) développer afin de préparer les enseignants au travail quotidien dans les SELO ? Quelles sont les perspectives des sections bilingues en France et en Europe ? Ce sont autant de questions qui nécessitent une réflexion mutualisée nourrie par l'échange entre les professeurs, les chercheurs et les représentants institutionnels afin de trouver des solutions adaptées aux besoins des praticiens sur le terrain, des établissements et surtout des élèves.

Les élèves en cycle Terminale se projettent dans l'avenir déjà aujourd'hui. Comment cet avenir sera-t-il conjugué : à l'échelle française, européenne ou mondiale ? Quels projets personnels et professionnels envisageront-ils ? A l'époque actuelle de mondialisation et d'échange tant au niveau culturel que commercial, rien n'est très loin, aucun pays n'est exclu de ce rythme global qui façonne notre manière de penser, nos habitudes, et nos rapports avec autrui. Par conséquent, il incombe aux professeurs de s'engager au niveau national et international tout en adhérant aux principes de l'éducation responsable afin de s'inscrire dans une dynamique de construction de l'Europe des connaissances. C'est dans cette optique que les futurs citoyens auront besoin de comprendre le monde actuel qui s'étend bien au-delà des frontières d'un seul pays, ou encore développer des capacités de raisonnement et de critique et une ouverture de l'esprit vis-à-vis de la multitude des cultures et des traditions qui nous entourent.

10.2. Conclusion.

Dans l'introduction nous avons esquissé les contours de l'approche EMILE. Notamment, nous nous sommes fixés les objectifs suivants :

- déterminer dans quelle mesure un statut particulier de la langue en cours EMILE - à la fois objet et outil d'apprentissage - modifie les conditions et les résultats de l'apprentissage ;
- étudier les attitudes, les choix pédagogiques et méthodologiques des professeurs de DNL et de LV2, les motivations et les représentations que les professeurs et les élèves construisent autour du concept EMILE dans le secondaire.

Dans cette conclusion, nous revenons sur les résultats les plus saillants issus de l'analyse du corpus, des questionnaires et des entretiens, en suivant les éléments d'évaluation d'un dispositif EMILE proposés par Coyle (2010, p.136) : performance, affectif, processus d'apprentissage, caractéristiques de l'interlangue, composantes didactiques (voir le tableau 63).

I. La performance des élèves est un élément indispensable à analyser pour évaluer l'efficacité du dispositif. **Les résultats scolaires** sur l'ensemble de l'année sont plutôt homogènes, les notes sont réparties entre bonnes et très bonnes, avec des résultats légèrement inférieurs dans les cours de DNL. Les élèves observés tombent dans la catégorie de « l'immersion tardive » selon la taxonomie établie par des chercheurs canadiens (Lambert et Tucker, 1972 ; Swain and Lapkin, 1982, 1986)³⁶⁶. Leurs résultats sont comparables quelle que soit la durée de l'immersion dans l'enseignement bilingue (à partir du collège ou à partir du lycée), tant au niveau de l'acquisition linguistique que dans la maîtrise des savoir-faire au niveau du contenu disciplinaire.

Mais par « résultat » nous entendons non seulement des résultats chiffrés suite aux évaluations des élèves, mais aussi des avantages liés au développement cognitif des apprenants. Les travaux de Gajo et Serra (2002), Cavalli (2008) sur le rôle de la cognition et de la créativité dans un contexte d'enseignement bilingue ont montré que même si le contenu factuel a été mieux assimilé dans l'environnement de L1, la maîtrise des savoir-faire transférables était supérieure dans les conditions d'instruction bilingue. Coyle (2010, p.135) attribue ce fait à un taux d'interaction souvent très élevé en cours EMILE. Nos observations des cours en section européenne confirment le haut degré d'interaction en classe à la fois entre les élèves et entre les élèves et les professeurs, ce qui peut effectivement expliquer la créativité très présente dans les productions des apprenants (tant écrites qu'orales). L'avantage des compétences transférables se trouve dans l'exploitation maximale du potentiel d'un élève à chaque fois qu'il est amené à réutiliser les stratégies apprises auparavant dans des nouvelles conditions (fonctionnement cognitif de haut niveau ; Bloom, 1956).

³⁶⁶ L'immersion tardive consiste à enseigner la DNL par le biais de LV2 à partir de 11 ans ce qui correspond au niveau du collège dans les écoles secondaires françaises.

Élément de l'évaluation	Participant	Nature des données	Méthodologie de l'analyse
I Résultats scolaires Performance	Élèves	Relevé de notes	Statistique, comparative
II Affectif Représentations du concept EMILE et motivations	Élèves Professeurs (LV et DNL)	Questionnaires Entretiens individuels	Statistique, données qualitatives (pour des questions ouvertes)
IIIa. Processus d'apprentissage Aspect fonctionnel de la langue : Appropriation du vocabulaire Interactions entre l' <i>input</i> et l' <i>output</i>	Élèves et professeures	- discours des élèves - discours des professeurs - supports utilisés Productions des élèves Corpus de référence	Qualitative quantitative
IIIb. Caractéristiques de l'interlangue Evolution de l'interlangue Aspect fonctionnel de la langue, utilisation du vocabulaire Évaluation des erreurs	Élèves	Productions des élèves Enregistrements des cours Corpus de référence Supports des cours	Statistique, comparative qualitative
IV Évaluation des composantes didactiques : Supports utilisés, tâches pédagogiques, collaboration des professeurs, phases des cours, différentiation, scénario pédagogique et évaluation	Professeures	Notes de préparation des cours, supports des cours, le projet pédagogique enregistrements ; Grilles d'évaluation	Quantitative et qualitative

Tableau 63: Evaluation du dispositif EMILE (2021).

II. Évaluation des éléments affectifs.

Les indices d'ordre affectif jouent un rôle très important dans l'évaluation du dispositif EMILE. Dai and Sternberg (2004), Coyle et al. (2010) soulignent l'importance de facteurs tels que l'intégration des aspects cognitifs, motivationnels et émotionnels dans le cadre scolaire. L'analyse de ces éléments affectifs contenus dans les réponses des élèves (questionnaires) et des professeures (entretiens) permet d'interpréter et de croiser qualitativement ces données. Les deux types de témoignage se complètent tout en renseignant sur les différents points de l'approche étudiée.

Aspects cognitifs, motivationnels et émotionnels des élèves en cours EMILE.

- Les élèves indiquent deux raisons principales d’avoir choisi la section européenne : (a) approfondir la langue anglaise et (b) mieux apprendre la culture d’un pays où la langue est pratiquée.
- Tous les élèves apprécient les cours en section européenne, expérience jugée comme « positive » ou « très positive » et qui suscite chez les élèves une envie d’étudier d’autres disciplines dispensées en anglais. Un des élèves témoigne : « Le cours m’a permis de garder ma confiance en moi et de découvrir la culture anglaise, les voyages effectués en 2nde et 1-ère m’ont aidé ». Par conséquent, nous constatons **un bon niveau de motivation tant instrumentale qu’intégrative** : les élèves voient l’utilité des cours EMILE dans la communication lors des voyages à l’étranger (31 % des réponses) mais aussi dans des buts pragmatiques, tels qu’obtenir un meilleur BAC ou encore augmenter les chances d’embauche vis-à-vis de leur futur emploi grâce à un bon CV (28% des réponses).
- Du point de vue des élèves la plus value la plus importante des cours EMILE réside dans **l’approfondissement des compétences orales** :
 - la possibilité de **pratiquer la langue** en cours lors de travail de groupes (discussions, débats),
 - le travail de la compréhension grâce aux **supports oraux authentiques** en anglais (vidéos, reportages et documentaires, extraits de films en VO) impliquant **des personnes anglophones**.
- Le vocabulaire présenté en cours pose de temps en temps un défi pour les apprenants de par sa spécificité mais aussi de par sa quantité importante durant toute l’année scolaire (nous estimons qu’environ entre 500 et 600 nouveaux mots ont été introduits pendant les cours). Les élèves doivent apprendre à être mieux organisés, gérer la quantité et la charge du travail à faire dans la durée, ainsi que solliciter de bonnes **capacités de mémorisation**. A noter, que telle gestion complexe (processus cognitifs du haut niveau³⁶⁷ ; voir Bloom et al. 1956 ; Anderson et al., 2001) est conditionnée, entre autres, par l’automatisation des processus cognitifs de bas niveau. La compréhension, quant à elle, comporte des processus de bas et de haut niveau.

³⁶⁷ HOT et LOT (“high order thinking” et “low order thinking” respectivement), voir la taxonomie de Bloom.

- Les élèves dans leur majorité estiment qu'ils n'ont pas besoin de plus de concentration pendant le cours fait entièrement en anglais par rapport au cours enseigné en français. De même le niveau de stress est considéré comme minimal pendant les cours. Ces deux faits montrent que les **capacités de concentration** des élèves sont bien développées afin de gérer une charge cognitive importante des cours EMILE, et ce, indépendamment de la langue d'instruction.

Représentations et motivations des professeures. Des cours « fusionnels » au « monopole » sur la langue.

La collaboration entre les deux professeures est étroite mais laborieuse : les cours préparés souvent à la dernière minute (pour la professeure de DNL), le plan du travail modifié à maintes reprises, les EDT complexes, le manque de temps de concertation. L'enseignante en DNL efface les frontières entre les deux disciplines (cours « fusionnels ») : « Everything is DNL. [Professeure de LV] is a history teacher as well. [...] We are not two persons, but one ». Sa collègue en langue, au contraire, semble en faire la distinction.

Les deux professeures ont une vision divergente concernant la conception des cours. Pour la professeure d'histoire-géographie, son rôle est de donner plus de contenu, la dimension écrite de l'apprentissage est privilégiée (« les élèves ne parlent pas trop »). Par ailleurs, elle s'étonne de la façon de travailler de sa collègue en langue qui « [...] est trop axée sur l'oral ». Donner le contenu tout prêt, au contraire, n'est pas la technique préférée de la professeure de LV qui instaure *l'input* initial, fait les récapitulatifs à l'oral sans prise de notes et laisse les élèves « construire » le cours avec l'enseignante : « en rebrassant [les idées], ils intègrent plus qu'en balançant une feuille avec les notions à apprendre ».

Les besoins de formation sont appréciés différemment par les enseignantes. Selon la professeure de LV, si la formation complémentaire n'est pas nécessaire pour les professeurs de LV « puisqu'ils intègrent les connaissances en civilisation exigées par le programme et validées lors du concours de recrutement », elle constate le manque de reconnaissance en LV : « Pourquoi je serais cantonnée à une matière alors que les autres peuvent en avoir plusieurs ? Moi, je n'ai pas de monopole en anglais, pourquoi eux, ils ont le monopole ? »³⁶⁸ « En didactique, les compétences spécifiques sont nécessaires », avoue la professeure d'histoire-géographie. La qualité de la certification des

³⁶⁸ Voir l'intégralité des entretiens dans le Volume 3.

professeures DNL est aussi remise en question tant par la professeure de LV (« Elle ne comprend pas ce que c'est la tâche finale »), tant par les élèves (« [Elle devrait] améliorer le niveau d'anglais »).

Quelles sont des difficultés ressenties par les professeures ? Même si les manques ont été constatés par les deux enseignantes (DNL et LV), il semblerait que la difficulté de la tâche (d'un enseignant en EMILE) est plus ressentie du côté de la DNL que du côté de la LV. Cela peut venir en partie du fait que la professeur de LV a plus d'expérience mais il y a probablement des raisons plus générales aussi - que l'EMILE demande réellement plus d'effort d'adaptation et de remise en cause de la part de la DNL, pour la maîtrise de la langue et du discours académique dans la matière, pour trouver un terrain méthodologique commun sans sacrifier les attentes disciplinaires, etc.³⁶⁹

IIIa. Processus de l'apprentissage, l'appropriation du langage.

Comme nous l'avons déjà souligné, la différence qui existe entre l'acquisition scolaire et extra-scolaire de la langue permet d'aborder différemment le processus de l'appropriation langagière, en s'intéressant à des apprentissages plus informels, notamment par le biais des usages d'internet (voir Sockett, 2014). Dans le contexte scolaire, les éducateurs de plus en plus se penchent vers l'idée que les élèves s'adaptent mieux à l'apprentissage des langues si ces dernières s'intègrent à d'autres types d'instruction (Coyle, 2010, p.11). C'est ainsi que l'apprentissage dit « scolaire » tend vers une acquisition naturelle du contenu au travers de la langue étrangère grâce aux situations proches de l'authentique mises en place par le professeur. Nous avons pu en témoigner lors de l'étude de cas.

Les deux professeures (LV et DNL) enseignent l'histoire-géographie en anglais dans la même classe afin de construire les compétences transversales, le savoir-être et le savoir-faire, tout en

³⁶⁹ Outre les représentations des professeures autour du concept EMILE, les mots clés identifiés dans les analyses des entretiens avec les professeures sont aussi susceptibles de nous renseigner sur la nature de l'enseignement de chaque intervenant en section européenne. Pour la professeure de LV : se projeter à l'instant présent et anticiper l'action à venir, programmer une *tâche actionnelle* à effectuer, agir et faire réagir des élèves. C'est l'*interaction* qui est mise en évidence et qui va au-delà de la fonction strictement linguistique au cœur de l'approche EMILE. En ce qui concerne l'enseignante de DNL, le contexte d'utilisation des trois mots les plus spécifiques dans ses discours renvoie à ses représentations autour du statut et du rôle particulier du professeur en EMILE, les spécificités de l'enseignement en France et en Grande Bretagne. Par ailleurs, le contenu de l'entretien révèle l'importance que la professeure de DNL accorde au concept EMILE avec une valeur principale à la clé : faire réfléchir les élèves et développer leur esprit critique - objectif auquel la professeure de l'histoire-géographie doit s'attacher.

s'appuyant sur les stratégies de l'apprentissage de la langue de scolarisation (français) en lien avec les descripteurs CARAP³⁷⁰ (A-3, A-12, etc.).

Plus particulièrement, les professeures recourent à de multiples stratégies d'enseignement.

1. Transfert des aspects pragmatiques du langage. Les professeures en EMILE parviennent à stimuler la prise de parole des élèves malgré les moyens limités d'expression en L2 (gestion de l'approximation linguistique, terme de Gajo) grâce notamment à l'interaction dont le taux est très élevé dans les deux disciplines observées (LV et DNL). Des productions orales de « mise en situation » (compétence pragmatique) s'organisent souvent en forme de dialogues. Des tâches finales et intermédiaires de production orale mettent l'élève dans un contexte de simulation proche de la réalité en lien avec le sujet étudié.

2. Transfert des stratégies métacognitives et métalinguistiques, notamment en apprentissage du vocabulaire (mémorisations, exercices à trous, repérages des mots clés) et de l'analyse des supports (capacité de structurer et d'organiser des idées : « *Compare and contrast the documents* »).

Ces stratégies – jeux de rôle, simulations, missions à accomplir – permettent d'approcher les situations de la vie réelle évoquées par Coyle: « successful language learning can be achieved when people have the opportunity to receive instruction, and at the same time experience real-life situations in which they can acquire the language more naturalistically » (Coyle, 2010, p.11).

Acquisition du vocabulaire.

La spécificité de l'approche immersive EMILE réside, entre autres, dans l'émergence de faits lexicaux, pragmatiques et syntaxiques propres aux discours spécialisés étudiés. Le vocabulaire se distingue non seulement par le genre du texte à l'origine de notre corpus (provenant des champs économique, politique, militaire, etc.) mais aussi par le niveau de spécialisation, dont il existe plusieurs degrés. Ainsi, le recouvrement des champs lexicaux s'étend du plus général au plus spécialisé. L'enjeu principal des enseignants serait de donner une transparence à l'opacité des expressions (Gajo, 2001), de les décondenser, de trouver un compromis entre généralisation et spécificité des lexèmes, en se servant des concepts clés pour faire comprendre aux élèves les faits historiques.

³⁷⁰ Un Cadre de Référence pour les approches plurielles des langues et des cultures : un outil didactique pour une éducation plurilingue et interculturelle intégrée, <https://carap.ecml.at/>

Au-delà du lexème, nous avons repéré des phraséologismes dans les inputs (supports écrits et oraux+ discours) des professeures et les outputs (productions) des élèves (phraséologismes d’interactions, Blanco Escoda. & Mejri, 2018), parmi lesquels nous trouvons :

- les marqueurs discursifs (Dostie et Lefeuvre 2017): *you see, right, okay* ;
- les expressions à fonction métalinguistique (Steuckardt, 2018): *how to say, I mean* ;
- les marqueurs interactionnels d’accord/désaccord et les signaux d’écoute (Galatanu, 2021): *yes, alright, good ; you’re right* ;
- les formules liées à des discours oralisés propres au milieu scolaire : *we have studied ; you’re going to ; the first/second/last document* ;
- les phraséologismes /faits lexicaux spécialisés (N-grams) propres aux discours relevant du domaine d’histoire-géographie : *Iron curtain, responsible for, see+N ou GN : saw the arrival of devices, saw the rise of counterculture.*

Nous avons vu au chapitre 8 comment les échanges entre professeure et élèves et la technique du *trailing off* créent des chaînes d’interaction où les emplois d’un mot ou d’une expression cible se multiplient. La figure 132 en montre un exemple. Ces chaînes d’interaction ne sont pas une caractéristique exclusive des cours EMILE, mais la collaboration entre deux enseignantes autour du même thème augmente les occasions de fournir ce type d’*input* cumulatif, dans des contextes d’emploi différents, créant un terrain propice à l’apprentissage de termes nouveaux.

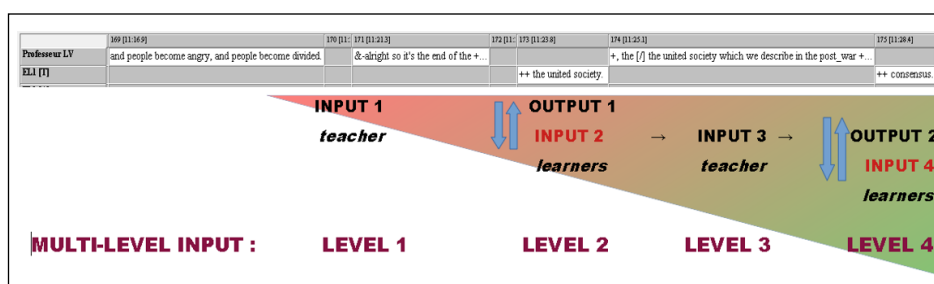


Figure 132: Input cumulatif et chaînes d’interaction en cours EMILE (2021).

IIIb. Interlangue des élèves. Caractéristiques et évolution.

Lexique.

1) Le vocabulaire employé par les élèves est à la fois beaucoup plus dense et plus spécifique par rapport aux corpus académiques de référence (surtout à l'oral). Les expressions et les mots utilisés sont indissociables de la thématique abordée, et de ce fait très représentatifs des cours immersifs EMILE.

2) Les deux tiers des substantifs les plus fréquents utilisés par les élèves proviennent de *l'input* donné en cours de LV ou de DNL, ou des deux à la fois : sur 43 substantifs employés par les enseignantes dans *l'input*, 27 (soit 63 %) se retrouvent dans des productions des élèves ; parmi les onze substantifs fréquents communément employés par les deux professeures, dix apparaissent dans les productions des élèves. Ce fait suggère que *l'input* cumulatif généré par une utilisation multiple des mêmes substantifs par les deux professeures a un impact très fort sur l'acquisition du vocabulaire par les élèves.

3) Le nombre d'hapax³⁷¹ observé dans le corpus est sensiblement moins important en cours de DNL qu'en cours de langue (l'écart de 70%, 45% et 93% respectivement³⁷² pour les occurrences d'hapax au total dans le corpus, la quantité de mots académiques, les occurrences d'hapax parmi les mots académiques).³⁷³ En revanche, à l'intérieur de chaque discipline les écarts entre les données sont tout à fait comparables). Il serait intéressant d'en savoir plus sur les hapax, puisque c'est le phénomène exactement inverse à celui de *l'input* cumulatif. Pourquoi, en effet, certains mots ne sont-ils jamais repris ni par les professeures, ni par les élèves, et en particulier en cours de LV ? Il est possible, d'un côté, que le lexique employé soit plus varié en cours de langue qu'en cours de DNL. Par ailleurs, certains hapax sont des mots rares ou relèvent d'un registre particulier (*albeit, abiding, abetting*). D'un autre côté, l'emploi de tel ou tel mot peut être conditionné par des tâches pédagogiques à effectuer (tant par leur nature que par la modalité de la réalisation : en classe, en dehors de la classe, etc.), par le niveau de maîtrise du vocabulaire concerné qui résulte du nombre d'*inputs* effectués (plus le mot est employé souvent, plus grande est la probabilité de son appropriation par des élèves). Nous pouvons nous demander par conséquent : quelles pourraient être les conséquences didactiques de ces occurrences uniques ? Les hapax sont le reflet

³⁷¹ Un mot qui se retrouve une seule fois dans le corpus

³⁷² Pour calculer le pourcentage d'écart entre deux valeurs, nous divisons la différence entre les deux nombres par la valeur plus grande et multiplions par 100.

³⁷³ Voir Tableau 31 pour les données complètes.

de la créativité langagière des élèves³⁷⁴ ; nous observons l'invention et la formation de nouveaux mots à partir de formes existantes par des procédés de calque ou de dérivation, ou encore à cause d'erreurs conceptuelles (ex. *vietnames** -> *vietnamese* ; *toring** apart -> *tearing apart* ; *Iron cotton** -> *Iron curtain*). De point de vue didactique, il serait possible pour les professeurs (notamment en langue) d'aborder quelques cas particuliers et d'en faire la PRL³⁷⁵ afin de proposer quelques pistes sur la formation et composition de mots en anglais. L'émergence des hapax dans le corpus des natifs anglophones peuvent révéler également l'intention des professeurs de sensibiliser les élèves au lexique et à des genres de discours variés et spécialisés (ex. juridique : *wherein* ; militaire : *wiretap* ; métallurgie : *tin and tungsten*) afin d'étendre leur champ lexical (et sémantique) sans nécessairement exiger une compréhension exhaustive.

Prononciation.

La qualité de *l'output* des élèves en termes de prononciation dépend de multiples facteurs : de *l'input* des professeurs, et notamment, de la systématisme de leur prononciation, du type et de l'origine de *l'input* introduit en cours (l'origine et l'accent des locuteurs natifs), mais aussi d'autres *inputs* que les élèves peuvent recevoir en dehors de la classe (les films en VO, les chansons anglophones, la communication avec les locuteurs natifs, etc.). Il devient de ce fait difficile pour eux de s'appuyer sur un modèle clair, les signaux étant confus.

Il est légitime donc de se demander dans le cadre d'une discussion plus large si les cours EMILE devraient comporter un travail sur la prononciation. Si on peut estimer que cela ne relève pas de la responsabilité de la professeure de DNL, la professeure de LV n'est-elle pas la garante d'un certain niveau de maîtrise phonologique chez les élèves ? La multiplication des documents sonores authentiques permet de sensibiliser les élèves aux divers accents (y compris de non-natifs), mais cela n'empêche pas de les faire travailler sur leur propre prononciation et de les aider - justement - à trouver leur propre modèle. Le volume complémentaire du CECRL de 2018 pose des objectifs plus réalistes pour la maîtrise phonologique au niveau B2, mais il y a peu de chances que les élèves les atteignent tout seuls. L'EMILE peut compliquer la tâche de la professeure de LV, car elle n'a pas de prise directe sur ce qui se passe en cours de DNL, mais c'est un domaine où le partage des responsabilités est une question importante.

³⁷⁴ Ce qui semble être en accord avec Hazette (2014) qui prône le bilinguisme en tant que moyen pour développer l'agilité intellectuelle : « Les enfants bilingues sont habitués à vivre dans une jungle sémiotique leur permettant de ne pas s'arrêter sur des mots qu'ils ne connaissent pas ou dont le champ sémantique est différent d'une langue à l'autre. Bref, ils sont mieux outillés pour comprendre des situations linguistiques nouvelles et mettent cette agilité intellectuelle au service d'une plus grande créativité ».

³⁷⁵ Pratique Raisonnée de la Langue

Correction grammaticale.

À partir du niveau B1, les descripteurs du CECRL (p. 139) caractérisent la maîtrise grammaticale surtout en termes de contrôle grammatical et de présence ou absence d'erreurs. Dans le corpus des élèves, les erreurs sont plus nombreuses à l'écrit qu'à l'oral (595 erreurs dans le sous-corpus écrit et 350 erreurs dans le sous-corpus oral respectivement, soit 60% d'erreurs en plus dans le sous-corpus écrit). Les erreurs morphologiques constituent presque la moitié (45 %) de la totalité des erreurs du sous-corpus écrit et plus d'un tiers (36 %) dans les sous-corpus des productions orales. Les verbes et les noms sont les parties de discours où les élèves se trompent le plus souvent (ce sont aussi les catégories les plus fréquentes). A l'intérieur de ces catégories les erreurs les plus fréquentes (à l'écrit comme à l'oral) concernent les déterminants et l'accord (nom/verbe) ce qui est en cohérence avec d'autres études (ex. Hamilton, 2015) explorant l'interlangue des élèves francophones.³⁷⁶

La fréquence des erreurs suit un mouvement cyclique correspondant aux périodes scolaires, avec une augmentation au début, suivie d'une relative stabilisation puis d'une diminution vers la fin. Le contrôle grammatical des élèves est donc tributaire de plusieurs facteurs : le type de tâche, le style de discours – préparé ou (semi-)spontané – l'introduction de nouveaux thèmes, la reprise après une période de vacances scolaires. Parmi les déviances les plus saillantes, on constate notamment :

- des énoncés abrégés, limités parfois à un ou deux mots ;
- une présence très limitée des formes composées, comme le *perfect* ou la voix passive ;
- une sur-utilisation du déterminant *the*, avec une sous-utilisation correspondante de \emptyset et *a*.

À l'oral on note aussi des marques de disfluece : des pauses silencieuses, des pauses remplies, des répétitions de mots ou de segments, ou encore des reformulations, suivant un schéma : commencé – abandonné – modifié.

Comme pour la prononciation, se pose la question du travail sur la maîtrise grammaticale en classe EMILE. Selon les descripteurs du CECRL, la correction grammaticale d'un utilisateur de niveau B2 peut se résumer comme suit (Conseil de l'Europe 2018, p.139) :

³⁷⁶ Il est à noter cependant que l'étude menée par Hamilton explore les productions écrites uniquement et ce, dans le contexte universitaire.

A un bon contrôle grammatical. Des bévues occasionnelles, des erreurs non systématiques et de petites fautes syntaxiques peuvent encore se produire mais elles sont rares et peuvent souvent être corrigées rétrospectivement. (Niveau B2.2).

A un assez bon contrôle grammatical. Ne fait pas de fautes conduisant à des malentendus.

A un bon contrôle des structures utilisées dans un langage simple et de quelques formes grammaticales complexes, bien qu'il/elle ait tendance à utiliser les structures complexes de façon rigide avec quelques inexactitudes. (Niveau B2.1).

De manière plus spécifique, dans l'inventaire grammatical du *Cambridge English Profile*, l'utilisation du *perfect*, du passif et de l'article zéro s'établit typiquement au niveau B1 (« Can use no article before an increasing range of singular and plural nouns when referring to things in general »). Savoir utiliser une forme ne signifie pas ne jamais se tromper, mais l'analyse du corpus élèves fait apparaître que la consolidation grammaticale n'est pas achevée et que le degré de contrôle grammatical manifesté dans leurs productions n'est pas toujours celui attendu au niveau B2.

La réalisation de tâches en classe EMILE n'assure probablement pas, par elle-même, une meilleure maîtrise des structures grammaticales dont le contrôle reste mal assuré. Cela peut même entraîner le phénomène signalé par les auteurs du volume complémentaire du CECRL : « lors de la réalisation de tâches complexes, la correction a tendance à diminuer ». La variabilité du taux d'erreurs dans le corpus d'élèves et sa stabilité, voire son augmentation entre octobre et mai de l'année scolaire (voir la figure 97, p.297 dans le chapitre 8) semblent aller dans ce sens. Comment remédier à cette situation ? L'une des pistes possibles se trouve dans l'exploitation des documents de classe eux-mêmes. Ces documents authentiques sont riches en exemples contextualisés des structures en question et peuvent ainsi servir de base à un travail de sensibilisation et d'exploration de la langue, à la manière du *kibbitzing* proposé il y a plus de trente ans par Johns (1991). Nous reviendrons à la question du *Data Driven Learning* dans les « applications pratiques » à la fin de ce chapitre.

IV. Composantes des cours EMILE.

Les deux matières sont importantes dans la construction du savoir des élèves, mais elles y contribuent différemment. Si la langue vivante est considérée comme un outil de communication, elle sert aussi d'outil d'accès aux connaissances disciplinaires en histoire-géographie. La DNL, en effet, est vue par l'ensemble des acteurs comme vecteur du savoir disciplinaire, à la différence de la LV dont le mode d'enseignement passe par la tâche actionnelle.

L'interdépendance des tâches pédagogiques existe dans les deux matières (LV et DNL) non seulement de par le travail alterné sur les mêmes documents et les mêmes supports à l'intérieur du thème commun à traiter, mais aussi par les évaluations complémentaires effectuées par les deux professeures à part égal quel que soit le type d'évaluation : test de connaissances, tâche intermédiaire, savoir-faire méthodologiques, évaluation de la réception ou tâche finale.

Les choix pédagogiques en classe sont liés au contenu des supports utilisés, ce qui influe sur les décisions vis-à-vis de la différenciation du travail, en groupes ou individuel, collaboratif ou collectif, ou encore concernant la durée et l'ordre des activités, les ajouts ou suppressions, ou le type d'activité selon la phase du cours (récapitulatif au début, activités de remédiation après la tâche intermédiaire, etc.). Ainsi, la pédagogie en classe et la gestion de la classe ne peuvent être séparés du processus de la médiation des ressources, ce que Howard (2014) nomme « mediated materials ».

Il est intéressant d'observer comment les ressources et les supports choisis par les professeurs modifient le savoir enseigné, la façon d'enseigner et la façon dont les élèves approprient la langue. Dans les supports de la professeure de DNL le discours est plutôt factuel et académique (chiffres, statistiques, récit historique, documentaires, relation des faits de type universitaire) tandis que dans les supports des cours de langue le discours est plutôt informel (témoignages, extraits des films, discussions, etc.).

Par ailleurs, le discours des deux professeures en cours EMILE se trouve aussi modifié par le choix des ressources. La professeure de LV engage souvent une discussion avec les élèves durant les différentes phases du cours (*warm-up*, récapitulatif au début et à la fin, l'explicitation des faits culturels, ou l'introduction du nouveau vocabulaire). Selon la professeure, les élèves apportent des éléments nécessaires dans les échanges préparés par l'enseignante³⁷⁷, ce qui est un gage de meilleure compréhension et de mémorisation de nouvelles connaissances.

La professeure de DNL a un discours plutôt académique et scolaire, jugé parfois « très dense » par les élèves. La pratique orale de la langue est effectuée souvent par des sessions classiques de « questions-réponses ». De plus, la professeure de DNL privilégie des supports écrits avec un

³⁷⁷ Voir, par ex. une technique d'apprentissage « trailing off » utilisée par la professeure de LV qui implique la participation active des élèves dans la construction des énoncés.

contenu dense, elle compte souvent sur le travail autonome des élèves afin de « décondenser » le contenu.

Les supports sont rarement utilisés tels quels, sans modification ; les professeures adoptent une approche flexible, les supports étant le moyen de transmission du savoir, « enacted materials » selon Howard (2014). Les deux professeurs conçoivent souvent leurs fiches de travail spécifiquement pour les cours EMILE. Ici aussi, la façon dont les professeures élaborent ces supports est influencée par le choix des ressources utilisés, mais aussi par les représentations que les professeures construisent autour de cet enseignement. Par exemple, les fiches de travail en DNL contiennent systématiquement des schémas, des dessins, ou des cartes ; le contenu est souvent dense, comprenant des termes clés liés au thème étudié. Les fiches de travail en LV sont plus « aérées », avec des petits cadres vides destinés aux élèves pour une prise de notes suite à l'étude d'un support (technique inspirée des manuels anglophones).

Par conséquent, le discours des professeures, et la perspective d'enseignement se trouvent modifiés grâce aux codes sociaux intégrés dans les supports des cours. Ce fait favorise non seulement une meilleure maîtrise des savoirs disciplinaires, mais aussi contribue indéniablement au développement des compétences bi-culturelles, proposant une ouverture internationale à travers la pratique didactique adoptée. Notre observation confirme les conclusions de la recherche menée à l'échelle européenne (voir Morgan, 2005) qui montre que le choix de ressources anglophones modifie le savoir enseigné mais aussi la façon d'enseigner en cours bilingue EMILE.

Le choix des ressources modifie également la façon dont les élèves s'approprient la langue. Par exemple, en cours de langue dans la séquence sur Margaret Thatcher, après le visionnage de l'extrait du film *The Iron Lady* (la scène : Cabinet meeting) la professeure souhaitait apporter les précisions autour de *community charge* ou *poll tax* en Grande-Bretagne. Pour cela, il fallait que les élèves distinguent les termes : *wages*, *profit*, *revenue*. Plus précisément, les élèves accèdent aux connaissances culturelles du monde anglophone en comparant les mêmes phénomènes en France en L2 ; souvent « la construction se fait à partir de l'expérience vécue des élèves (comme on les voit dans les manuels anglais) » (Morgan, 2009/3, p.61). Ainsi, les élèves doivent gérer une double (voire triple) charge cognitive (culturelle + linguistique + méthodologique) :

- la connaissance des systèmes de retraite, de santé et de taxation en France (ce qui s'apprend en français puisque'il fait partie de la vie quotidienne) ;

- la connaissance du contexte : le système politique et économique en Grande Bretagne avant et après l'arrivée au pouvoir de Margaret Thatcher (l'état providence, le système du NHS, les avantages sociaux, etc.), ce qui s'apprend en cours EMILE ;
- la comparaison entre deux contextes en langue étrangère (savoir méthodologique + culturel + linguistique).

En conclusion, l'utilisation des ressources et des supports est régie par le contexte d'enseignement, par la représentation que la professeure construit autour de l'enseignement, par sa formation, son expérience, et par la politique institutionnelle et locale à l'égard des buts à atteindre. Comme le dit Howard (2014), « Understanding textbook use means understanding its context-bound, mediated nature ».

Par ailleurs, une collaboration étroite est nécessaire pour rendre les cours les plus efficaces possible. Mais un contenu si dense piloté par deux acteurs de deux disciplines différentes, ayant les contraintes multiples (l'organisation de l'EDT, l'alternance entre la classe entière et les demi-groupes, ainsi qu'un manque de temps pour la préparation des cours et la concertation) ne peut pas passer sans certains sacrifices pédagogiques ou méthodologiques.

Ici se présente à nouveau la question de la collaboration des professeures dans le cadre de la didactique intégrée EMILE (voir aussi la discussion dans la section précédente). Dans le cas étudié il y a une divergence assez claire entre une approche basée sur des tâches (en LV) et une approche plus centrée sur le contenu (en DNL). Un terrain d'entente est-il envisageable ? Existe-t-il une méthodologie « hybride » de l'EMILE ?

Si le terme *TBHL (Task-Based History Learning)* semble plutôt récent³⁷⁸, l'enseignement de l'histoire basé sur la résolution de problèmes, les simulations, les « cyberquêtes » etc. existe depuis un moment. Du côté de la LV, il y a une tradition de *task-based learning* qui remonte au moins jusqu'au *Bangalore Project* initié par Prabhu en 1979 (Beretta & Davies, 1985 ; Prabhu, 1987) mais avec des orientations variables - exclusivement *focused on meaning*, *focused on form* ou *focused on forms* - et un continuum entre *real-world tasks* et *pedagogical tasks* (Nunan, 1989).

³⁷⁸ <https://www.vr-elibrary.de/doi/epdf/10.13109/zfgd.2021.20.1.197>, consulté le 10 juin 2023

Cependant, l'EMILE, en tant que produit nouveau issu de fondements et de traditions didactiques et scientifiques différents, va chercher des terrains de convergence. Dans ce sens, deux professeurs, de LV et de DNL respectivement, doivent mutualiser leurs pratiques pédagogiques, deux approches méthodologiques sont appelées à coexister tout en s'influençant mutuellement. C'est ce que la professeure de DNL semble ressentir lorsqu'elle dit qu'elle devient un peu spécialiste en anglais (voir le traitement des entretiens dans le chapitre 9). D'où la question du statut, des compétences et de formation pour les professeurs EMILE.

Des études menées au sujet de l'enseignement intégré EMILE convergent sur le constat d'un besoin urgent de formation comme de reconnaissance des professeurs, que Mailhos résume ainsi :

L'enseignement-apprentissage des DNL ne se résume pas à l'addition de savoirs disciplinaires et linguistiques. Les compétences perceptuelles et intellectuelles qu'il contribue à développer sont fondamentales. A une époque où nous sommes les citoyens européens dans un village mondial, l'expérience DNL devrait être offerte à tous les élèves ; pour cela il faut constituer un vivier d'enseignants spécialement formés, reconnus et valorisés par l'institution (2009/3, p.15).

L'enseignant dans un dispositif intégré EMILE a un statut particulier. Les compétences nécessaires et les principes qui sous-tendent les pratiques pédagogiques

[...] plaident non seulement pour une bivalence, mais pour une polyvalence de l'enseignant en classe bilingue. Plus encore, ils définissent, surtout à travers le troisième ingrédient (formation en didactique du plurilinguisme et enseignement bilingue), une nouvelle valence. Par conséquent, l'enseignant [...] ne correspond pas à deux enseignants dans la même personne mais à un profil particulier. L'émergence d'une telle figure implique en outre que soit repositionné le rôle de l'enseignant de langue [...]. (Gajo, 2009, p.22).

La professeure de langue que nous avons suivie dans cette étude présente un profil atypique, dans la mesure où elle a une formation dans la discipline non-linguistique (licence en histoire-géographie) et en langue (master et agrégation d'anglais). Ce profil particulier est un cas rare (voir Duverger 2011), d'où la question de la plus-value de l'EMILE en général, à la fois pour les professeurs et pour les élèves.

Quelles sont donc les plus-values de l'approche EMILE pour les élèves ? En tant que produit nouvellement formé issus des courants historiques et théoriques, ainsi que des approches didactiques et méthodologiques traditionnelles, l'approche EMILE est dotée de spécificités. Les caractéristiques saillantes et les plus-values sont les suivantes :

1. La connaissance plus approfondie de la langue étrangère. L'intégration de la discipline non-linguistique enseignée par le biais de L2 amène un renforcement des connaissances de cette langue cible (Baetens-Beardsmore, 2002 ; Coyle, 2007). L'utilisation de la L2 est fortement encouragée grâce à la modification du point pivot : la langue n'est plus un objet principal de l'enseignement mais un moyen de parvenir aux connaissances d'une discipline non-linguistique³⁷⁹.
2. Les capacités cognitives des apprenants s'améliorent de façon considérable. De cette façon, l'apprentissage par le biais du dispositif EMILE devient un processus créatif pour les élèves puisque grâce à la langue étrangère ils accèdent aux informations plus nombreuses et plus sophistiquées à force de recourir aux démarches cognitives différentes de celles utilisés en L1 (Rubio, 2010 ; Marsh et Coyle, 2010).
3. L'insertion sociale et professionnelle des élèves ayant bénéficié d'un apprentissage bilingue est plus réussie grâce à leur performance fonctionnelle élevée en L2 par rapport aux élèves qui ont suivi l'enseignement traditionnel (Genesee, 2003).
4. L'EMILE renforce les facteurs motivationnels, comme la confiance en soi dans la production, l'environnement de classe propice à l'apprentissage, les attitudes envers le professeur et la matière, une approche d'intégration envers la langue-cible et la culture-cible (Munoz, 2002, p.36, cité dans Marsh, 2012, p. 153).
5. L'aspect novateur et la méthodologie spécifique agissent fortement sur l'efficacité de l'apprentissage. En effet, ce type d'enseignement par le biais de L2 nécessite le recours à des méthodes, des matériaux, des styles et des stratégies d'enseignement qui ne se trouvent pas dans la banque des ressources des professeurs de langue ni dans celle des professeurs de DNL (Helfrich, 1993).
6. Les savoir-faire transversaux sont une plus-value indéniable de l'approche EMILE grâce à la capacité de former et de traiter les nouveaux concepts. Les élèves de ce fait sont plus en

³⁷⁹ Cependant, comme certaines recherches le montrent (voir ex. la thèse de Tran Tat, N. (2022)), l'appropriation de L2 n'est pas un résultat « automatique », l'interlangue pouvant évoluer différemment en fonction des représentations de chaque élève.

mesure de transférer et d'appliquer des connaissances à de nouvelles situations d'apprentissage (Helfrich, 1993 ; Gajo et Serra, 2002).

Bertaux (2000, p.9) le précise à ce propos :

L'EMILE ne cherche donc pas à améliorer uniquement la compétence linguistique. A cause de la variété d'horizons conceptuels résultant du travail en langue étrangère, l'emile peut aussi influencer sur la conceptualisation, littéralement, la façon dont nous réfléchissons. Etre capable de réfléchir à quelque chose dans plusieurs langues peut enrichir notre compréhension des concepts et aider à augmenter nos ressources de structuration conceptuelle. Il en résulte une meilleure association de concepts différents qui permet à l'apprenant d'avancer vers un niveau plus sophistiqué dans l'apprentissage en général.

Même si les plus-values de l'approche EMILE sont nombreuses et les élèves bénéficient largement de la pédagogie intégrée, les difficultés néanmoins subsistent, tant lors de la mise en place du dispositif que lors de la pratique pédagogique en classe EMILE. Citons-en quelques-unes :

1. Du côté des professeurs.
 - a) La mise en place : il peut y avoir des tensions avec les inspecteurs et les instances administratives pour instaurer le dispositif EMILE dans un établissement secondaire (« La section euro ne nous a pas été donnée comme cadeau », avoue la professeure de LV).
 - b) L'appellation du dispositif est insuffisamment claire, avec des changements dans la forme mais pas dans le fond – SELO, l'anglais euro, DNL, EMILE – les cours immersifs dans les établissements secondaires n'ont pas encore trouvé leur place définitive dans l'esprit des professeurs.
 - c) La formation : les moyens accordés ne permettent pas de répondre aux besoins réels de formation des professeurs en EMILE. Si une didactique de troisième type EMILE, différente de celle de la langue ou de la discipline, est censée émerger, les professeurs doivent préalablement avoir acquis les notions disciplinaires et didactiques dans les deux domaines d'intervention.
 - d) La collaboration : elle est fragilisée par le manque de temps de concertation et rendue plus complexe par des perceptions différentes de l'évaluation sommative (interrogation des

connaissances en histoire pour la professeure de DNL et la tâche finale à visée sociale pour celle en langue).

- e) Les ressources : il n'existe pas de manuel en EMILE cohérent avec les objectifs institutionnels, les ressources en ligne deviennent de plus en plus souvent payantes, il existe peu de plateformes en ligne permettant les échanges et le partage de connaissances entre les professeurs.

2. Du côté des élèves :

- a) L'esprit de concurrence ; il peut exister un sentiment de rivalité:
- entre les élèves de la filière de Terminale (ceux qui sont inscrits en EMILE et ceux qui ne sont pas) ;
 - entre les élèves en classe EMILE : ceux qui sont bilingues ont un sentiment de supériorité face aux élèves non-bilingues ;
 - les cours EMILE parfois jugés « d'être trop axés sur l'économie » par les élèves en EMILE qui ne suivent pas l'option ES et qui de ce fait ont le sentiment d'avoir plus de difficultés pour accéder aux connaissances ;
- b) L'abondance des supports-feuilles au lieu d'un manuel, qui en soi ne gêne pas les élèves mais rend l'organisation des classeurs laborieuse.

Malgré la popularité du dispositif ces exemples montrent l'existence des « pertes » et des tensions qui s'inscrivent dans la réalité de l'EMILE dans le secondaire à cause de son caractère complexe, de sorte que les professeurs voient l'avenir de SELO au lycée comme « incertain ».

Une perspective écologique sur l'apprentissage et l'enseignement.

Le modèle écologique du développement humain initialement développé par Bronfenbrenner (1994) et appliqué à l'environnement scolaire (l'enseignement comme l'apprentissage) par Doyle (1986) permet d'élargir le regard sur l'efficacité des enseignantes et des élèves en cours EMILE. Il s'agit notamment de percevoir la classe comme un environnement multidimensionnel.

Notre étude des cours en section européenne du lycée a décrit les relations entre les apprenants et leur milieu environnant au travers des situations d'apprentissage auxquels les élèves sont appelés à répondre. La façon dont cette réponse se construit varie considérablement en fonction des facteurs imposés par le contexte :

- Les deux professeures (LV et DNL) interviennent dans deux matières distinctes (la langue anglaise et l'histoire-géographie) ; les deux cependant enseignent l'histoire-géographie, tout en coordonnant leur choix méthodologiques et pédagogiques, guidés par les mêmes objectifs finaux et le même programme d'enseignement ;
- les modalités d'enseignement sont organisées en groupe-classe entière et en demi-groupes ; les professeures dispensent les cours séparément, chacune dans sa salle³⁸⁰ ;
- les supports et les ressources sont très riches, avec un niveau d'adaptation (didactisation) extrêmement varié, allant des sources entièrement authentiques jusqu'aux fiches de travail conçues « sur mesure » pour les buts de l'apprentissage ;
- les tâches pédagogiques ont des finalités atteignables par différents moyens dans le cadre d'un scénario pédagogique réfléchi et structuré ;
- les modalités et les types d'évaluations sont divers, en classe et en dehors de celle-ci ;
- les exigences augmentent, allant de pair avec le cumul des connaissances à maîtriser durant l'année scolaire.

Toute cette organisation à l'intérieur du microcosme et du mesosystème (Bronfenbrenner, 1994) est régie par le contexte globale – les normes et les lois imposées par le système scolaire au niveau institutionnel (macrosystème). Par ailleurs, il ne faut pas exclure l'auto-apprentissage des élèves en dehors du cadre scolaire ; leur formation se poursuit nécessairement dans d'autres lieux, formels ou pas (y compris par le biais des outils numériques), et s'inscrit dans la continuité pour la durée de la vie.

Ainsi les outils (questionnaires et guides d'entretien) conçus pour l'analyse des situations observées en classe EMILE ont permis de mieux comprendre comment les élèves gèrent leurs ressources, leurs émotions (peurs et stress), leurs motivations (la prédilection pour la langue, les

³⁸⁰ Contrairement au co-enseignement où les deux professeurs animent le cours dans la même salle.

projets à venir), les moyens préférés parmi ceux proposés en cours (aides visuelles, sonores, etc.), l'aspect du cours qu'ils apprécient le plus (oral, écrit, possibilité d'écouter les locuteurs natifs, etc.)

Toutes ces modalités influent sur la façon dont les élèves s'approprient la langue dans la mesure où les enseignants proposent les techniques qui semblent les mieux adaptées afin de parvenir aux buts d'apprentissage dans le contexte donné.

Bilan.

L'hypothèse principale de notre recherche est confirmée : la méthodologie EMILE confère plus d'authenticité à l'apprentissage et modifie même la façon dont les élèves se servent de la langue. . Bien que le rôle prioritaire dans le dispositif *a priori* appartienne à la discipline non-linguistique, l'enjeu principal de l'EMILE est de redéfinir le rôle de la langue pour qu'elle devienne un outil d'accès aux connaissances de DNL. Nous tenons ainsi à souligner la spécificité du concept EMILE où la langue acquiert un statut particulier : elle (re)devient à la fois un moyen et un outil d'apprentissage.

L'école dans le sens large ouvre des perspectives à l'avenir des lycéens en développant leur autonomie et en suscitant l'envie d'aller plus loin dans l'apprentissage de la culture et de la langue étudiée. Nous avons vu qu'à plusieurs reprises les professeurs proposent des activités supplémentaires (ex. le visionnage des films de Ken Loach, l'étude détaillée de la crise du canal de Suez, de multiples ressources des sites anglophones, etc.). Les voyages culturels, inscrits dans le projet de l'établissement (la visite aux États-Unis au mois d'octobre 2018, les sorties culturelles) favorisent l'intérêt envers un pays étranger, la curiosité et la confiance en soi, contribuant ainsi au développement de la motivation intrinsèque de l'élève.

Par conséquent, c'est le statut de la langue elle-même qui change, la spécificité de ce type d'enseignement résidant dans l'interdépendance des tâches pédagogiques entre les deux disciplines, ainsi que dans l'émergence de nouveaux matériaux conçus spécifiquement pour ce contexte particulier d'apprentissage.

Une coopération à différents niveaux entre les enseignants de deux matières en EMILE agit sur la motivation des élèves et influe sur les résultats des évaluations de ces derniers en classe européenne. Comme Duverger (2011, p.6) l'affirme :

Ces bénéfices ne peuvent être obtenus, ces objectifs ne peuvent être atteints par la simple juxtaposition des enseignements des deux langues et ceux des disciplines : une didactique intégrée, consciente et explicite, s'impose comme une condition indispensable pour la réussite par une intégration [...] entre les didactiques des langues et celles des disciplines.

Cependant les risques de juxtaposition entre langue et matière existent, entraînant parfois « [...] des conflits de territoires, des problèmes de curriculum et de l'insécurité pédagogique. Il s'agit [...] de redéfinir les frontières et de redessiner, au mieux, les responsabilités de chacun par rapport à l'objet « langue ». [la langue...] a priori moins centrale dans un cursus de DNL » (Duverger, 2011, p.72).

La mise en pratique du concept EMILE met en relief les processus qui se déroulent en classe en utilisant les techniques d'apprentissage adaptées. Les enseignants doivent développer un environnement d'apprentissage à la fois accessible du point de vue linguistique et exigeant sur le plan cognitif afin d'assurer le développement systématique des connaissances dans les deux disciplines concernées : la LV et la DNL. Les domaines de la linguistique et de la didactique convergent vers une pédagogie nouvelle, qui nécessite des outils d'apprentissage motivants et efficaces. Sans doute, ce type d'enseignement soulève aussi le problème de l'intégration et du développement de plusieurs compétences langagières chez les élèves dans un contexte spécifique propre à l'EMILE. Pour cela, les professeurs doivent être formés à la fois à la didactique de la langue et à la didactique de la discipline non-linguistique dans leurs domaines respectifs d'enseignement.

Par ailleurs, nous avons constaté qu'il existe une interdépendance des résultats des élèves en histoire et en anglais par rapport aux résultats des évaluations formatives et sommatives des élèves. « La méthodologie CLIL ne peut pas être simplement considérée comme une tendance dans le domaine de l'apprentissage des langues et/ou des contenus, mais plutôt comme un concept général à travers lequel il est possible d'apporter de réels changements dans le monde de l'éducation. » Wolff (2012, p.105).

Ainsi, l'analyse et l'étude de ces éléments ouvrent des pistes de réflexion sur l'enjeu principal de l'EMILE : donner une place à la langue étrangère en tant qu'outil d'accès aux connaissances de DNL pour le plus grand nombre d'élèves possible.

Les plus-values de l'approche intégrée EMILE sont sans doute multiples. Le contenu varié, le style du discours des professeures (académique et plus informel), la nature des supports et des tâches pédagogiques – tout converge pour développer chez les apprenants des compétences comme : **l'analyse contrastive, la capacité à mettre en contexte la situation, la métacognition, la capacité de mémorisation, la compétence interculturelle**. Le développement de ces compétences est imputable aux **exigences élevées** conditionnés par le contexte spécifique de l'apprentissage EMILE. Comme Coyle (2010, p.88) le souligne « The fact that these demands exist means that it is all the more important to attend to both affective and cognitive issues when designing and evaluating tasks and materials ». Ainsi, **les supports choisis** (fiches de travail, supports écrits et sonores variés et authentiques) et **l'interdépendance des tâches pédagogiques** jouent aussi un rôle crucial dans le développement de ces compétences dans la mesure où ils visent à poser un défi aux élèves, en proposant une « solution-obstacle », difficile mais atteignable par les apprenants.

L'aspect authentique de l'enseignement et la priorité donnée au sens font que ce type d'approche peut être accessible au plus grand nombre d'élèves ; « [...] this approach is egalitarian in opening the doors on languages for a broader range of learners » (Helfrich, 1993).

En plus de ces avantages, cette approche répond parfaitement au besoin d'immédiateté qui traverse notre société : les apprenants, en particulier quand ils sont jeunes, ne veulent plus attendre sans une application immédiate, ils veulent s'exprimer dans une langue sans attendre de la parler correctement. L'EMILE satisfait cette exigence et en plus permet d'utiliser les langues étrangères dans des situations qui apparaissent plus pratiques, ce qui en accroît l'intérêt (Apostolo, 2019).

Limites.

Les limites de la recherche actuelle sont nombreuses. Pour commencer, il n'est pas aisé de délimiter le domaine de l'EMILE, étant donné qu'il existe plusieurs interprétations et variations de la filière (ex. immersion, bilinguisme, SELO, etc.). À partir de 2016 l'appellation « section européenne » devait être supprimée suite à la réforme du collège dans le but d'éviter l'élitisme, et cependant, le terme « section européenne » apparaît toujours dans les documents du MEN. De ce fait la situation en termes de délimitation du domaine devient encore plus complexe.

Le choix du sujet de recherche, motivé à la fois par une demande de la mise en place d'un nouveau dispositif EMILE en France par le gouvernement mais aussi né d'un intérêt personnel, représente également des limites car il implique divers domaines en sciences humaines. La vigilance donc s'impose dans la mesure où le chercheur n'est pas un spécialiste dans tous ces domaines.

Parmi d'autres limites nous pouvons évoquer les contraintes méthodologiques telles que le développement de nos propres outils de mesure (questionnaires, questions d'entretien, etc.) étant donné la spécificité du projet actuel mais aussi les contraintes liées à la nature d'une étude de cas. Ces outils de recherche employés dans le cadre de notre recherche ne peuvent pas être considérés comme immuables ou prescriptifs, mais serviront plutôt comme un *vade-mecum* à l'attention des tuteurs, des chercheurs et des pratiquants de l'approche EMILE pour s'en inspirer et enrichir leur pratique.

Le portrait que nous dressons (grâce à ces outils) d'un dispositif EMILE, qui est ancré dans un contexte particulier et n'est pas généralisable : « the social situation in each country in general and decisions in educational policy in particular always have an effect, so there is no single blueprint of content and language integration that could be applied in the same way in different countries – no model is for export » (Beardsmore, 1993, p.39).

La notion même de « recherche-observation-description », qui met un chercheur au centre des actions menées sur le terrain, demande une remise en question permanente des connaissances acquises. Une prise de position épistémologique va, elle aussi, avoir un impact sur la cohérence entre ce qui est déclaré, la méthodologie suivie, et l'interprétation des résultats. Plus encore,

[...] avoir un regard épistémologique exigera [...] de se mettre à distance de ce que l'on observe et d'accepter le caractère discutable de ce que l'on avance [et] [...] nous amène à se tourner sur l'individu, la façon dont il construit son savoir, et la responsabilité qui est la sienne dans cette construction (Macaire, Narcy-Combes et Portine, 2010, p.13-14).

Autrement dit, notre représentation subjective en tant qu'observatrice des cours EMILE concernant les élèves et mes collègues enseignants doit être objectivée, ce qui est le but du présent travail.

Il convient de ne pas oublier les limites au niveau de l'analyse des données comme des résultats obtenus. Les analyses entreprises, bien que leur choix soit corrélé avec les objectifs de recherche, ne peuvent être exhaustives, leur nombre étant limitée, tout comme leur interprétation ne peut être considérée comme définitive. Par ailleurs, le fait qu'il existe peu de corpus de productions ou d'interactions d'élèves en France a fait que nous n'avons pas pu comparer les résultats avec d'autres corpus. Il serait intéressant de faire des comparaisons de corpus similaires avec nos résultats.

En somme, nous ne pouvons pas généraliser les résultats obtenus à l'ensemble des élèves en EMILE ou en classe européenne dans le secondaire, étant donné les limites méthodologiques imposées par notre étude, la taille de l'échantillon et la subjectivité de l'interprétation des données.

Prolongements possibles.

Il est légitime de se demander comment le corpus constitué dans un but d'exploration pourrait être exploité davantage par d'autres personnes. Dans quelle mesure est-il susceptible de présenter un intérêt pour des recherches futures ? La richesse de la thèse présentée réside tout d'abord dans le nombre important des données récoltées lors du travail de terrain effectué dans l'établissement secondaire. Il s'agit notamment des productions d'élèves, des supports des professeurs, des données provenant des entretiens et des questionnaires, des enregistrements des cours.

Les perspectives de travail sont nombreuses. Les données multiples récoltées en cours EMILE peuvent servir comme base d'appui pour la poursuite d'autres études du domaine. Le travail d'analyse peut être complété de plusieurs façons. Par exemple, il serait intéressant d'observer quels mots utilisés par les professeurs sont repris par des élèves dans leurs productions écrites finales et de manière plus globale relever les caractéristiques principales de l'interlangue écrite à partir des productions des élèves.

Une analyse plus fine des productions orales des élèves pourra également être envisagée afin d'établir un tableau plus complet de l'interlangue des apprenants dans le secondaire. Des explorations supplémentaires aux niveaux lexical et grammatical (ex. la phraséologie, les marqueurs de remplissage), ou phonologique sont possibles. Il serait intéressant de comparer les caractéristiques de l'interlangue (la fréquence, la densité, l'emploi des mots) des élèves qui

étudient une autre matière que l'histoire-géographie en approche EMILE. L'analyse plus approfondie de la langue des professeures pourrait être entreprise en établissant les caractéristiques de leur discours et en comparant les résultats avec ceux d'enseignants dans un cours classique. Les résultats seraient-ils les mêmes en fonction de la matière enseignée ?

Une autre piste de travail avec le corpus existant est possible, en envisageant une autre étude de cas. Cela impliquerait d'effectuer une série d'observations des cours en classe européenne de Terminale dans des conditions similaires à celles de notre étude et en suivant le même protocole d'observation. Par la suite, des analyses du nouveau corpus ainsi créé pourraient être entreprises et les résultats comparés avec ceux de notre corpus.

Applications pratiques.

L'exploitation des corpus dans l'enseignement des langues est une pratique bien établie (Tribble & Jones 1997 ; Sinclair 2004), mais elle est encore relativement peu développée dans l'enseignement secondaire en France. De ce point de vue, notre corpus EMILE présente deux particularités intéressantes : la partie « documents et supports » contient des échantillons de langue correspondant aux thèmes et aux types de discours travaillés en classe EMILE ; la partie « corpus des élèves » reflète l'état des connaissances lexico-grammaticales et les difficultés rencontrées par les élèves lors de leurs productions écrites et orales. Dans le cadre de la recherche appliquée, les démarches suivantes sont donc possibles :

- 1) Établir la liste des mots les plus fréquents dans le cours EMILE (l'histoire-géographie).
- 2) Établir la liste des mots-clés dans le cours EMILE (l'histoire-géo), liste qui peut être utilisée par les professeurs d'histoire-géographie afin de retrouver les mots les plus importants/pertinents à apprendre par les élèves dans leur cours. Sous forme de nuage de mots, cette liste peut servir un tant que déclencheur de parole en début de cours (un nouveau thème) ou encore servir comme un « challenge », par exemple, afin de produire un discours de deux minutes en utilisant le maximum de mots de cette liste (le temps de préparation étant limité à cinq minutes).
- 3) Établir les lignes de concordances pour les mots clés, liste qui peut être utilisée par les professeurs d'histoire-géographie afin de favoriser l'apprentissage plus efficace du vocabulaire par leurs élèves (par exemple, en proposant des exercices de type lacunaire en

mettant les mots-clés dans de nouveaux contextes grâce aux lignes de concordances, etc.) Les élèves peuvent aussi constituer eux-mêmes des mini-dictionnaires ou des *flash-cards* sur leur téléphone.³⁸¹

- 4) Constituer les classes de mots relevant d'un même thème, c'est à-dire, constituer les « sacs de mots » (Beust, 2013 p. 22) pertinents à chaque sujet abordé. Ainsi, nous pouvons établir les mots les plus spécifiques dans le thème choisi en utilisant la méthode de construction des classes sémantiques par le coloriage thématique, à l'aide du logiciel *ThemeEditor*.
- 5) Élaborer les cartes heuristiques des mots les plus pertinents pour chaque thème en cours EMILE en se basant sur (4).
- 6) Extraire des exemples en contexte d'un fait linguistique (grammatical ou lexical)³⁸² afin de faire observer son utilisation et de sensibiliser les élèves à son fonctionnement dans le système de la langue. Pour aller plus loin, en apprenant à se servir d'un concordancier et en accédant eux-mêmes au corpus, les élèves entreraient entièrement dans une démarche d'apprentissage sur corpus ou *Data Driven Learning* : « the attempt to cut out the middleman as far as possible and give direct access to the data so that the learner can take part in building up his or her *own* profiles of meanings and uses » (Johns 1994, p.297). Relever des occurrences d'un type d'erreur dans le corpus des apprenants,³⁸³ les observer dans une démarche de PRL en les comparant à des exemples du même terme ou de la même structure extraits du corpus « natifs », puis tirer des conclusions sur le « bon » et le « mauvais » usage.

Nous espérons par notre travail participer activement à une réflexion nécessaire concernant l'état des lieux de l'enseignement et du fonctionnement de la langue en cours EMILE en France. Le champ de recherche en lien avec notre corpus d'étude reste ouvert, pour contribuer à une réflexion sur les pratiques de l'EMILE, mais aussi sur l'avenir du dispositif, tout en prenant en compte sa spécificité et son atout majeur – la langue comme un moyen d'accès aux connaissances de la DNL.

³⁸¹ Voir aussi la discussion relative à l'apprentissage par le biais des concordances dans le volume 3

³⁸² en sélectionnant uniquement le discours des natifs anglophones

³⁸³ grâce à la configuration d'*AntConc* qui permet de afficher les erreurs contenues dans les balises

LISTE DES SIGLES, ABBREVIATIONS ET CONVENTIONS

AAR	Auto-apprentissage régulé
AE	Analyse des erreurs
AntConc	Logiciel concordancier d'analyses textuelles
Asp	Anglais de spécialité
AWL	Academic Word List
BASE	British Academic Spoken English Corpus
BAWE	British Academic Written English Corpus
BNC	British National Corpus
CHILDES	Child Language Data Exchange System Convention de codage acceptée dans la communauté scientifique
CECRL	Cadre européen commun de référence pour les langues
CIL	Corpus InterLangue
CLAN	Logiciel de codage et d'analyse des données
CLIL	Content and Language Integrated Learning
COCA	Corpus Of Contemporary American English
EMILE	Enseignement d'une matière par l'intermédiaire d'une langue étrangère
EXMARaLDA	Logiciel de transcription, de codage et d'analyse des données orales
IL	Interlangue
LIDILE	Linguistique, Ingénierie, Didactique des Langues
LOCNESS	Corpus des productions écrites des élèves natifs anglophones (A level, history)
MICASE	Michigan Corpus of Academic Spoken English
MT	Mother Tongue
TIC	Technologies d'Information et de la Communication
TL	Target Language
UAM	UAM Corpus Tool : le logiciel d'annotations (codages) des textes
ZPD	Zone proximale de développement

GLOSSAIRE

AAR (l'apprentissage autorégulé) est considéré comme une série de stratégies métacognitives (Viau, 1999) ; plus précisément, elle constitue une partie intégrante du processus d'engagement cognitif de l'élève à l'intérieur du groupe des manifestations de la dynamique motivationnelle.

Approche écologique des apprentissages : le sujet [l'élève] doit être capable de percevoir ce que l'environnement lui permet de faire compte tenu de ses propres capacités physiques, motrices, selon son âge, sa taille, son niveau d'expertise. Il perçoit son environnement en termes de possibilité d'action.

(L'approche écologique des apprentissages. Document support de formation, [https://apprenance-grenoble.fr > uploads > 2018/01](https://apprenance-grenoble.fr/uploads/2018/01)).

Brouillon (production écrite d'un élève) : un écrit intermédiaire, entre un premier écrit et le suivant, entre un élève et les autres, entre un oral, une lecture et un nouvel écrit, entre une expérience et sa mise à distance.

(Benabbes, S. (s.d.). «Du brouillon au texte final : accompagner les élèves du secondaire pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE», *Les Cahiers de Didactique des Lettres* [En ligne], Numéro en texte intégral, Le brouillon à l'ordre : Pratiques et supports de l'inventio en cours de français, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 29/10/2017, URL : <https://revues.univ-pau.fr:443/ca/index.php?id=571>).

Cognitive/Academic Language Proficiency (CALP) : la langue utilisée à l'école, que l'on différencie généralement des compétences de base de la communication interpersonnelle (*Basic Interpersonal Communication Skill* ou *BICS*), qui font d'abord référence à la langue utilisée dans l'environnement quotidien.

(Cummins, J., 1979. Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. Dans: *Working Papers on Bilingualism*. 19, 121–129).

Compétences : un ensemble de connaissances, d'aptitudes et d'attitudes, définies comme suit par le Conseil de l'Union européenne :

-les **connaissances** sont constituées des faits, chiffres, concepts, théories et idées qui sont déjà établis et viennent étayer la compréhension d'un certain domaine ou thème ;

-les **aptitudes** : la capacité d'exécuter des processus et d'utiliser les connaissances existantes pour parvenir à des résultats ;

-les **attitudes** décrivent les dispositions et mentalités permettant d'agir ou de réagir face à des idées, des personnes ou des situations.

(Recommandation du Conseil de l'Union européenne du 22 mai 2018 relative aux compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=hu](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FR/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=hu) consulté le 26/03/2021)

Corpus : un regroupement structuré de textes intégraux, documentés, éventuellement enrichis par des étiquetages, et rassemblés : (i) de manière théorique réflexive en tenant compte des discours et des genres, et (ii) de manière pratique en vue d'une gamme d'applications. [...] Le corpus se résume à un échantillon de la langue, un réservoir d'exemples ou d'attestations (Rastier, 2004).

Corpus socle : dans le cadre de ce travail, une base de données « brutes », qui ne sera pas exploitée telle quelle, mais à partir duquel sera créé un corpus intégral (voir ci-dessous) afin d'analyser les facettes souhaitées des cours EMILE.

Corpus intégral : un corpus comprenant toutes les données du corpus socle en prenant en compte le nombre de répétitions de chaque document durant l'année observée.

Sous-corpus : un corpus qui fait partie du corpus intégral et qui est constitué pour les besoins des explorations définies en amont dans la recherche actuelle.

Corpus de référence : pour identifier le vocabulaire spécifique d'un texte, il faut un étalon de comparaison. On utilise donc un second corpus, qu'on nomme parfois corpus de référence ou corpus de contraste, pour comparer les fréquences relatives des unités du corpus étudié avec celles du corpus étalon. (Tutin et al. (s.d.). Introduction à la linguistique de corpus. Cours en ligne de l'UGA.

Corpusème : une entrée textuelle, une unité de corpus. Le corpusème est une composante unique d'un corpus, elle définit les caractéristiques de ce dernier en fonction de sa nature. Les corpusèmes apportent la « coloration » du corpus en termes de genre, de volume et de potentiel exploratoire.

Débit (speech rate) : la mesure WPM (words per minute/ mots par minute) qui calcule le nombre total des mots divisé par le temps de parole d'un locuteur. (MacWhinney, 2000. Tools for Analyzing Talk Part 2: The CLAN Program).

Densité (propositional idea density) : le nombre de verbes, d'adjectifs, d'adverbes, de prépositions et de conjonctions divisé par le nombre total des mots. (MacWhinney, 2000. Tools for Analyzing Talk Part 2: The CLAN Program).

Diversité lexicale : une mesure calculée par CLAN basée sur l'analyse de probabilité d'introduction d'un nouveau vocabulaire dans des extraits de plus en plus volumineux des discours. (MacWhinney, 2000. Tools for Analyzing Talk Part 2: The CLAN Program).

Input : l'information entrante (dispensée par un professeur, un élève, un locuteur natif, au travers canal écrit ou oral), **intake** – l'information perçue par l'élève ; **output** – la production de l'élève suite aux étapes de *l'input* et de *l'intake*. « Output is a realization of productive language skills » (Marsh, 2012, p.152).

Interlangue : Langue intermédiaire que l'apprenant constitue à partir de tous les matériaux à sa disposition – verbaux ou non verbaux – issus de la langue de départ ou de la langue-cible. Il les intègre dans un système provisoire d'hypothèses sujettes à révision, système qui lui est personnel et manifeste l'état ponctuel de sa connaissance du monde. (Selinker, 1972. Interlanguage. *IRAL* 10/3, 219-231). (Quivy et Tardieu, 2002, p.188).

Immersion totale – le cursus scolaire est enseigné en L2 dès le début de scolarisation (6-7 ans) (Coyle, 2010, p.134).

Motivation integrative – est liée à un désir d'avoir un contact avec la culture et les natifs du pays où la langue cible est utilisée. (Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. MA: Newbury House).

Motivation instrumentale : liée à la notion de « réussite », par exemple, réussir un examen pour satisfaire les souhaits parentaux, ou avoir un post avec une meilleure rémunération. Ce type de motivation est plutôt extrinsèque.

(Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). Attitudes and motivation in second language learning. MA: Newbury House).

Pédagogie coopérative : une approche pédagogique à deux facettes : « apprendre à coopérer et coopérer pour apprendre » (Howden, 2010). Pour la mettre en œuvre l'auteur propose de développer un climat de classe favorable qui s'appuie sur des valeurs : respect, entraide, engagement, ouverture aux autres, droit à la différence, solidarité.

Saturation (des enquêtes) implique que les données que l'interviewer essaie d'obtenir deviennent totalement répétitives, ou redondantes et que les logiques d'action et de représentation (les trois termes sont utilisés par Lovel S. et Bozonnet J.-P., 2011, p.31) cherchées dans les paroles des enquêtés et déjà utilisées par eux semblent atteindre la fin.

LISTE DES FIGURES

Figure 1: Historique de l'EMILE dans l'Académie de Grenoble (2018).	24
Figure 2: Nombre d'établissements proposant le dispositif EMILE en Rhône-Alpes en 2018 (2018).	25
Figure 3: Triangle didactique de Houssaye (1988).	31
Figure 4: Triangle didactique de Meyer (2008).	31
Figure 5: Modèle de Legendre repris par Brodin (2004) et J.-P. Narcy-Combes (2005).	32
Figure 6 : Phases du cours de langue vivante selon Girault (s.d.).....	42
Figure 7: Profil fictif des besoins d'un élève en L2 en classe EMILE de secondaire (lower secondary school) (2020).	61
Figure 8: Autonomie de l'élève ASP/EMILE dans différentes approches de motivation (2015, revue en 2020).	87
Figure 9: Points de comparaison des paradigmes successifs d'apprentissage (1998).	93
Figure 10: Approches et horizons de la méthode en sciences humaines (2002).	102
Figure 11: Construction de l'objet de recherche (2002)	104
Figure 12: Partage des séquences en section européenne (2021).	113
Figure 13: Conception d'un questionnaire (2014).	120
*Figure 14: Arborescence des annotations des supports en cours EMILE (2021).	146
Figure 15: De la difficulté de statuer sur les inputs et les outputs en cours EMILE (2021).	154
Figure 16: Relations entre l'input et l'output en cours EMILE (2021).	155
Figure 17: Différents niveaux de l'input en cours EMILE (2021).	156
Figure 18: Qualité d'expression des élèves en cours EMILE (Evaluateur 1) (2020).	161
Figure 19: Qualité d'expression des élèves en cours EMILE (Evaluateur 2) (2020).	161
Figure 20 : Transcription des paroles des élèves exportée dans le format .html (2021).	168
Figure 21: Ecran d'accueil de l'UAM Corpus Tool (2007).	174
Figure 22: Mots les plus fréquents dans le corpus BASE (2021).	191
Figure 23: Mots les plus fréquents dans le corpus BNC (2021).	191
Figure 24: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus oral EMILE (2021).	192
Figure 25: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit EMILE (2021).	193
Figure 26: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus BNC écrit (2021).	193
Figure 27: Mots les plus fréquents dans le corpus de référence BAWE (2021).	194
Figure 28: <i>Emploi du déterminant THE dans le document anglophone (2021)</i>	195
Figure 29: Fréquence de l'article THE dans le corpus EMILE en comparaison avec les corpus de référence (2021).	198
Figure 30: Fréquence relative de the war(s) dans le corpus EMILE en comparaison avec des corpus de référence (2021).	200
Figure 31: Fréquence de war(s) dans le corpus EMILE et corpus de référence (2023).	201
Figure 32: Fréquence relative et absolue du mot war dans le corpus EMILE (2021).	202
Figure 33: Catégories morpho-syntaxiques (tags) du mot war dans le corpus EMILE (2021). ..	202
Figure 34: Occurrences du lemme war dans le corpus EMILE (2021).	202
Figure 35: Étiquetage de war sans les déterminants A, THE (2021).	203
Figure 36: Exemples des occurrences de war avec substantifs ayant une fonction adjectivale (2021).	203
Figure 37: Description de la requête dans SketchEngine pour chercher IN + WAR (2021).	204
Figure 38: Pourcentage d'occurrences de l'article "zéro"+ war proportionnellement au nombre total d'occurrences de war(s) dans EMILE et corpus de référence (2023)	205
Figure 39: Mots les plus fréquents des outputs dans EMILE (2021).	210
Figure 40: Mots les plus fréquents des outputs dans MICASE+ LOCNESS (2021).	210
Figure 41: Distribution des mots fréquents culture et economic dans l'output des élèves (2021).	215
Figure 42: Substantifs les plus souvent utilisés dans le corpus EMILE (2021).	217

Figure 43: Substantifs les plus souvent utilisés employés communément par les deux professeures (2021).	220
Figure 44: Substantifs employés communément dans les sous-corpus oraux des professeures LV et DNL (2021).	221
Figure 45: Dix substantifs les plus fréquents employés communément dans les sous-corpus oraux des professeures LV et DNL (2021).	221
Figure 46: Distribution du mot <i>people</i> dans le sous-corpus oral de la professeure de LV (2021).	222
Figure 47: Verbes les plus fréquents dans les sous-corpus des professeures LV et DNL (2021).	223
Figure 48: Distribution du verbe <i>have</i> dans les sous-corpus des professeures (2021).	224
Figure 49: Distribution des occurrences de <i>UK</i> dans le discours de la professeure LV (2021)..	226
Figure 50: Distribution des occurrences de <i>UK</i> dans le discours de la professeure de DNL (2021).	227
Figure 51: Distribution des occurrences de <i>Britain</i> dans le discours de la professeure DNL (2021).	229
Figure 52: Occurrences du mot <i>British</i> dans le discours de la professeure de LV (2021).	230
Figure 53: Emploi du terme <i>Great Britain</i> dans l'output des élèves (2021).	232
Figure 54: Nuage de mots autour du mot pivot <i>war</i> (2021).	233
Figure 55: Co-occurrences de <i>war</i> R1 (2021).	234
Figure 56: Co-occurrences de <i>war</i> L1 (2021).	234
Figure 57: Co-occurrences du mot <i>war</i> dans Hyperbase (2021).	235
Figure 58: Formule du calcul de l'indice de spécificité dans Hyperbase (2016).	236
Figure 59: Polyoccurrences du mot <i>war</i> . Visualisation en couches dynamiques (2021).	237
Figure 60: Cooccurrences et polyoccurrences spécifiques de <i>war</i> (2021).	238
Figure 61 : Cooccurrences linguistiques de <i>war</i> (2021).	239
Figure 62: Diagramme circulaire avec des mots sémantiquement proches de <i>WAR</i> (2021)	240
Figure 63: Mots qui partagent le même contexte que <i>war</i> dans le corpus EMILE (2021).	241
Figure 64: Verbes partageant le même contexte suivis par <i>war</i> et <i>job</i> (2021).	243
Figure 65: Adjectifs partageant le même contexte, utilisés avec <i>job</i> et <i>war</i> (2021).	243
Figure 66: Substantifs les plus fréquents repris par des élèves en cours EMILE (2021).	244
Figure 67: Distribution du mot fréquent <i>government</i> dans les sous-corpus des élèves (2021). .	246
Figure 68: The impact of the Second World war in the UK.	249
Figure 69: The Five Giants on the road to Reconstruction (1943).	251
Figure 70: Différences dans la prononciation de <i>government</i> selon les variants.	254
Figure 71: Concordances du mot <i>medical</i> dans le sous-corpus écrit des élèves (2021).	256
Figure 72: Premiers trente-cinq 6-grams dans le corpus EMILE (2021).	260
Figure 73: Les quarante N-grams les plus fréquents avec <i>war</i> dans le corpus EMILE (2021). .	261
Figure 74: 3-grams les plus fréquents dans les productions des élèves (2021).	263
Figure 75: Répartition du mot clé <i>globalisation</i> dans le corpus écrit et oral (2021).	266
Figure 76: Répartition du mot <i>globalisation</i> dans les corpus des professeurs et des élèves (2021).	267
Figure 77: Distribution du mot clé <i>countr*</i> dans les sous-corpus des cours EMILE (2021).	269
Figure 78 : Fréquence d'utilisation du mot-clé <i>USA</i> et de ses variations (<i>US, America</i>) dans les sous-corpus EMILE.	270
Figure 79: Distribution du mot-clé <i>USA</i> dans les sous-corpus des professeurs et élèves (2021).	271
Figure 80: Utilisation de <i>USA are</i> dans le corpus des professeures (2023).	272
Figure 81: Mots clés dans les productions des élèves EMILE par rapport aux corpus de référence MICASE+LOCNESS (2021).	277
Figure 82: Mots clés dans les productions des élèves EMILE par rapport au corpus de référence général BNC (2021).	278

Figure 83: Comparaison des mots dans les deux corpus et AWL (2021).	281
Figure 84: Comparaison des lemmes dans les deux corpus et AWL (2021).	281
Figure 85: Capture d'écran. Liste de AWL dans le logiciel AntConc (2021).	282
Figure 86: Trente-quatre premiers 2-4-grams clés du corpus EMILE.	285
Figure 87: Répartition des erreurs dans le sous-corpus écrit des élèves (2021).	289
Figure 88: Répartition des erreurs dans le sous-corpus oral des élèves (2021).	289
Figure 89: Répartition des erreurs morphologiques dans les productions écrites et orales des élèves (2021).	290
Figure 90: Répartition des erreurs morphologiques selon les parties du discours des sous-corpus écrit et oral des élèves EMILE (2020).	290
Figure 91: Recherche du schéma d'interaction « trailing off » dans EXMARaLDA (2021).	293
Figure 92: Schéma d'interaction composé de trois éléments (2021).	293
Figure 93: Schéma d'interaction composé de quatre éléments (2021).	293
Figure 94: Schéma d'interaction composé de cinq éléments (1) (2021).	294
Figure 95: Schéma d'interaction composé de cinq éléments (2) (2021).	294
Figure 96: Schéma d'une interaction scindée (2021).	294
Figure 97: Nombre d'erreurs dans le corpus oral des élèves pour année scolaire 2018-19 (2021).	297
Figure 98: Nombre d'erreurs sur l'année scolaire en LV et en DNL (2021).	299
Figure 99: Nombre d'erreurs selon les modalités de l'enseignement (demi-groupes) (2021). ..	300
Figure 100: Nombre d'erreurs selon les modalités de l'enseignement (classe entière) (2021). .	300
Figure 101: Diversité lexicale dans les productions orales des élèves en EMILE durant l'année scolaire (2021).	300
Figure 102: Diversité lexicale par discipline enseignée (2021).	301
Figure 103: Débit (WPM) et densité des productions des élèves en cours et dans les évaluations (2020).	302
Figure 104: Débit et densité dans le discours des professeures et des productions des élèves en fonction de la matière et de la modalité d'enseignement (2021).	305
Figure 105: Nombre d'erreurs dans les cours et dans les évaluations orales (2021).	306
Figure 106: Répartition des erreurs de l'élève dans l'évaluation (EOC), séquence Berlin Crisis (2021).	306
Figure 107: Codage de l'erreur dans l'adjectif différents (2021).	307
Figure 108: Taux d'erreurs dans la prononciation de /aɪ/ dans globalisation par période (2021).	312
Figure 109: Taux d'erreurs dans la prononciation de /aɪ/ dans globalisation par type de cours.	313
Figure 110: Erreurs phonologiques des élèves par type d'erreur (2021).	319
Figure 111: Erreurs phonologiques des élèves par type de cours (2021).	320
Figure 112 : Evolution dans la fréquence relative des erreurs entre janvier et février (2021).	323
Figure 113: Moyennes des fréquences relatives des erreurs dans les productions des élèves par type de cours (2021).	324
Figure 114: Parcours scolaire antérieur des élèves en section européenne (2021).	340
Figure 115: Raisons de choix de l'option « section européenne » (2021).	340
Figure 116: Préférences des élèves en cours EMILE (2021).	341
Figure 117: Activités des cours EMILE qui contribuent le plus à la progression des élèves (2021).	341
Figure 118: Utilité des cours EMILE pour les élèves (2021).	342
Figure 119: Induction anxio-gène des élèves face aux interrogations en cours EMILE (2021). .	346
Figure 120: Raisons de la peur chez les élèves en cours EMILE (2021).	346
Figure 121: Supports appréciés le plus et le moins par les élèves en cours EMILE (2021).	347
Figure 122: Supports qui aident à la compréhension (2021).	348
Figure 123: Vitesse des paroles de la professeure de DNL perçue par les élèves en cours EMILE (2021).	350

Figure 124: Nombre d'élèves qui aiment pratiquer l'anglais en cours de langue ou en DNL (2021).....	351
Figure 125: Niveau de satisfaction par des cours EMILE (2021).....	352
Figure 126 : Extrait de la transcription automatique brute de l'entretien avec la professeure de langue (2021).	358
Figure 127: Distribution du mot anglais dans les corpus des entretiens avec les professeurs (2021).....	369
Figure 128: Support lié à l'interdépendance des tâches pédagogiques	380
Figure 129: Interdépendance des tâches pédagogiques 2 (2021).....	382
Figure 130: Interdépendance des tâches pédagogiques 3 (2021).....	383
Figure 131: Changement du statut d'un support de l'input vers l'output (2021).....	396
Figure 132: Input cumulatif et chaînes d'interaction en cours EMILE (2021).....	423

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1: Similitudes et différences dans les sigles CLIL et EMILE (2018).....	18
Tableau 2: Modèles didactiques de l'enseignement bilingue (2009).	20
Tableau 3: Les sections linguistiques dans le second degré en France à la rentrée 2018 (2021)..	24
Tableau 4: Caractéristiques de l'approche actionnelle.	36
Tableau 5: Posture des supports/manuels en cours de LV2 traditionnel et en cours EMILE (2021, revu en 2023)	57
Tableau 6: Compétences « idéales » de l'enseignant EMILE.....	69
Tableau 7: Relations nécessitant une coopération des acteurs en EMILE (2020).	74
Tableau 8: Chronologie de l'évolution du projet (2023).	107
Tableau 9: Portrait socio-professionnel des professeures de LV et de DNL (2021).	110
Tableau 10: Modalités de l'enseignement des cours EMILE en section européenne (2021).	111
Tableau 11: Articulation entre les sources de données, les techniques de récolte et les données obtenues (2020).	118
Tableau 12: Elaboration du questionnaire 1 (2018).	121
Tableau 13: Elaboration du questionnaire 2 (2018).	122
Tableau 14: Dates et nombre des cours observés (2021).....	127
Tableau 15: Supports et productions des cours EMILE (2020).	128
Tableau 16: Modalités de conduite des entretiens avec les professeures des cours EMILE (2020).	129
Tableau 17: Validité des questionnaires (2020).....	134
Tableau 18: De la difficulté de segmentation des énoncés (2021).	169
Tableau 19: Contexte d'emploi de CHOSE (2020).....	176
Tableau 20: Exemples des mots écrits phonétiquement dans les productions des élèves (2021).	179
Tableau 21: Exemples des déviations qui interviennent au niveau structurel des mots (2021). .	179
Tableau 22: Comparaison des fréquences (par 10.000 mots) dans le sous-corpus oral EMILE et le corpus de référence MICASE (2021).	189
Tableau 23: Fréquence de l'article the dans le corpus EMILE par discipline (LV et DNL) et par type (écrit et oral) en comparaison avec les corpus de référence (2021).....	199
Tableau 24: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit de la professeure de DNL.....	206
Tableau 25: Mots les plus fréquents dans le sous-corpus écrit de la professeure de LV	206
Tableau 26: Verbes les plus fréquents employés dans les corpus de comparaison (EMILE et LOCNESS) (2021)	213
Tableau 27: Verbes employés communément dans le corpus EMILE et dans le corpus LOCNESS (2021).	214
Tableau 28: Analyse comparative de l'emploi des mots the UK, Britain et British dans le discours des professeures et dans les supports sources (2021).	226
Tableau 29: Répartition du mot government dans les productions des élèves (2021).	247
Tableau 30: Contexte d'utilisation de quatre expressions dans les brouillons d'un élève (2021).	257
Tableau 31: Nombre d'occurrences d'hapax par discipline (2021).	265
Tableau 32: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus oral de la professeure de DNL (2021).	275
Tableau 33: Mots-clés utilisés dans le sous-corpus oral de la professeure de LV (2021).	275
Tableau 34: Vingt mots académiques les plus fréquents relevés dans les deux corpus (EMILE et LOCNESS) ensemble.	283
Tableau 35: Erreurs les plus typiques des sous-corpus écrit et oral EMILE (2021).	288
Tableau 36: Diversité lexicale par discipline enseignée (2021).....	301
Tableau 37: Débit (WPM) et densité des productions des élèves en cours et dans les évaluations (2020).....	302
Tableau 38: Débit et densité dans le discours des professeures et des productions des élèves en fonction de la matière et de la modalité d'enseignement (2021).	304

Tableau 39: Nombre d’erreurs dans les cours et dans les évaluations orales (2021).	306
Tableau 40: Occurrences du mot globalisation dans la séquence Globalisation and protest (2021).	312
Tableau 41: Taux d’erreurs dans la prononciation de /aɪ/ dans globalisation par période (2021).	312
Tableau 42: Taux d’erreurs dans la prononciation de /aɪ/ dans globalisation par type de cours.	313
Tableau 43: Facteurs externes et internes influant sur l’efficacité de parole des élèves (2021).	315
Tableau 44: Relevé de fréquence et de type d’erreurs phonologiques par type de cours (2021).	318
Tableau 45: Types d’erreurs phonologiques relevées en cours de DNL dont l’activité principale est la lecture (2021).	321
Tableau 46: Types et fréquence relative des erreurs dans les productions des élèves (2021).....	323
Tableau 47: Moyennes des fréquences relatives des erreurs dans les productions des élèves par type de cours (2021).	323
Tableau 48: Profil des déviances dans le brouillon 1 (2021).	330
Tableau 49: Profil des déviances dans le brouillon 2 (2021).	331
Tableau 50: Profil des déviances dans le brouillon 3 (2021).	332
Tableau 51: Evolution des déviances dans les trois brouillons (2021).....	333
Tableau 52: Exemple de l’évolution des erreurs dans les productions des élèves (2021).....	335
Tableau 53: Préférences des élèves en cours EMILE (2021).....	341
Tableau 54: Appréciation et satisfaction par les cours EMILE (2021).....	353
Tableau 55: Cent mots les plus fréquents employés par les professeures pendant les entretiens (2021).....	368
Tableau 56: Mots spécifiques dans le corpus de la professeure de DNL (2021).	370
Tableau 57: Mots spécifiques dans le corpus de la professeure de LV (2021).	372
Tableau 58: Etapes de l’input vers l’output écrit (2021).	385
Tableau 59: Etapes de l’input vers l’output oral (2021).	385
Tableau 60: Grille d’évaluation de la tâche finale (EOC) conçue par la professeure de DNL (2018).....	387
Tableau 61: Interdépendance pédagogique et évaluations (séquence « Globalisation and protest ») (2021).	391
Tableau 62: Schéma d’accès au contenu des professeures EMILE (2021).	394
Tableau 63: Evaluation du dispositif EMILE (2021).	418

BIBLIOGRAPHIE

- Aden, J., et Peyrot, M. (2009). Les DNL ou les enjeux d'un enseignement transculturel des disciplines. *Les Langues modernes*, 3, 6-17.
- Abrial, S. et Louvel S. (2011). Analyser les entretiens. Dans P. Bréchon (dir.). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives* (p. 65-82). Presses universitaires de Grenoble.
- Albarello, L. (2011). *Choisir l'étude de cas comme méthode de recherche*. De Boeck Université.
- Algan, Y., Huillery, É. et Prost, C. (2018). *Confiance, coopération et autonomie : pour une école du xxi^e siècle*. [Notes du conseil d'analyse économique] 48, 1-12.
- Al-Hoorie, A. H. (2017). Sixty years of language motivation research : Looking back and looking forward. *SAGE Open*, 7(1).
URL : <https://doi.org/10.1177/2158244017701976>
- Anderson, L. W., et Krathwohl, D. R. (dir.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives* (Complete edition). Longman.
- Anthony, L. (2007) *Antconc 3.2.1*. URL : <http://www.antlab.sci.waseda.ac.jp/software.html>
- Apostolo, S. (2019). *La méthodologie CLIL-EMILE dans les classes d'histoire en Italie : Évaluation, autoévaluation et co-évaluation entre pairs* [thèse de doctorat, Université Côte d'Azur ; Università degli studi di Genova].
URL : <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-02495786/document>
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011a). Le codage dans la recherche qualitative : une nouvelle perspective ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (2), 33-46.
- Ayache, M. et Dumez, H. (2011b). Réflexions en forme de réponses : à propos du codage dans la recherche qualitative. *Le Libellio d'Aegis*, 7 (3), 29-34.
- Baetens-Beardsmore, H. (1993). *European Models of Bilingual Education*. Multilingual Matters.
- Baetens-Beardsmore, H. (2001). Foreword: The past decade and the next millenium. Dans D. Marsh, A. Maljers, A. Hartiala (dir.). *Profiling European CLIL Classrooms*. (p.10-11). UNICOM: University of Jyväskylä & European Platform for Dutch Education
- Baetens-Beardsmore, H. (2003). Variables macrologiques des programmes d'éducation bilingue en Europe. Dans A. Borell (dir.). *Cahiers du Centre Interdisciplinaire des Sciences du Langage*. [Actes du XIII^e Colloque International SCAV, « Recherches et procédures récentes en formations plurilingues », 12- 14 septembre 2002, Université de Toulouse-le-Mirail].
- Baetens-Beardsmore, H., et Marsh, D. (2002). The significance of CLIL/EMILE. Dans *CLIL/EMILE the European Dimension*. (p.24-26). University of Jyväskylä.
- Baetens-Beardsmore, H. (2003). A propos de 'L'histoire sacrifiée sur l'autel des langues'. Dans N. Bya, et M. Chohey-Paquet, (dir.). *L'enseignement bilingue : « L'immersion linguistique »*. CLIL/EMILE.
- Bailly, D. (1998). *Perspectives didactiques*. Nathan.

- Bakaldina, E. (2014). *Motivation issues in English for Specific Purposes teaching and learning*. [Mémoire de recherche, Master I, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, non publié].
- Bakaldina, E. (2015). *Les défis de l'enseignement de l'anglais de spécialité : motivation et méthodes sous-jacentes à l'efficacité de l'élève*. [Mémoire de recherche, Master II, Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3, non publié].
- Barus-Michel, J. (2002). *Vocabulaire de psychosociologie*. Erès.
- Bassini, A. (2010). *Statistique descriptive multidimensionnelle*. Université de Toulouse.
- Baury (2009). Le débat sur les contenus d'enseignement de la DNL histoire-géographie. *Les langues modernes*. 3, 43-48.
- Benabbes, S. (s.d.). Du brouillon au texte final : accompagner les élèves du secondaire pour une amélioration de la pratique scripturale en FLE. *Les Cahiers de Didactique des Lettres* [En ligne, Numéro en texte intégral, Le brouillon à l'ordre : Pratiques et supports de l'inventio en cours de français, Analyses d'outils pédagogiques, mis à jour le : 29/10/2017)].
URL : <https://revues.univ-pau.fr:443/ca/index.php?id=571>.
- Bentley, K. (2009). *Primary Curriculum Box*. Cambridge University Press.
- Beretta, A. et Davies, A. (1985) Evaluation of the Bangalore Project, *ELT Journal* 39/2, 121-127.
- Bertaux, P. (2000). Utiliser les langues pour apprendre, apprendre en utilisant les langues. Dans: M. David et L. Gisela (dir.), *Using languages to learn and learning to use languages*. UniCOM, University of Jyväskylä. pp. 1-16.
- Bertaux, P. (2014). *An example of mainstream CLIL in France : sections européennes et de langue orientale*. IUFM de Lorraine, Université Henri Poincaré.
- Beust, P. (2013). *Pour une approche centrée sur l'utilisateur en Traitement Automatique des Langues. Quelles instrumentations des utilisateurs dans les environnements numériques de travail ?* Texto ! Volume 18 (2), 2013.
URL : http://www.revue-texto.net/docannexe/file/3232/beust_texto.pdf
- Biber, D. (2006). *University language: A corpus – based study of spoken and written registers*. Benjamin.
- Biber, D. (2012). Corpus-based and corpus-driven analyses of language variation and use. Dans B. Heine et H. Narrog (dir.), *The Oxford handbook of linguistic analysis* (p. 160-191). Oxford University Press.
- Blanco Escoda, X., et Mejri, S. (2018). *Les pragmatèmes*. Classiques Garnier.
- Blanchet, A., et Gotman A. (2010). *L'entretien – l'enquête et ses méthodes*. Armand Colin.
- Black, P., et Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 5(1), 7-74.

- Blom, J.P., et Gumperz, J.J. (1972). Social meaning in linguistic structures: code-switching in Norway". Dans J.J.Gumperz, et D.H. Hymes (eds.), *Directions in Sociolinguistics*. (p. 407–434). Blackwell,
- Bloom, B.S. (Ed.), Engelhart, M.D., Furst, E.J., Hill, W.H., & Krathwohl, D.R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. Handbook 1: Cognitive domain. David McKay.
- Bowers, R. (1980). *Verbal behaviour in the language teaching classroom*. [Thèse de doctorat. Université de Reading].
- Bréchon, P. (2011). *Enquêtes qualitatives, enquêtes quantitatives*. Presses Universitaires de Grenoble.
- Breidbach, S., et Viebrock, B. (2012). CLIL in Germany : Results from recent research in a contested field of education. *International CLIL Research Journal*. 1 (4). [En ligne] URL : <http://www.icrj.eu/14/article1.html>
- Bressoux, P. (2006). Effet-classe, effet-maître. Dans E. Bourgeois et G. Chapelle (dir.), *Apprendre et faire apprendre*. (p.213-226). Presses universitaires de France.
- Brohy, C., Rezgui, S., et Cavalli, M. (2008). La didactique intégrée des langues : évolution et définitions. *Revue Babylonia*, 1(8), 4-53.
- Brodin, É. (2004). Innovation en éducation et innovation dans l'enseignement des langues : quels invariants ? *Cahiers de L'ACEDLE*, 1. <https://doi.org/10.4000/rdlc.5331>
- Bronfenbrenner, U. (1994). Ecological models of human development. Dans *Encyclopédia of Education* (2nd éd.), 3. Elsevier.
- Brousseau, G. (1986). *La relation didactique : le milieu*. [Cours, Actes de la IVe Ecole d'été de didactique des mathématiques, 54-68, Paris], IREM de Paris VII.
- Burns, A. (1995). *Collaborative action research for English language teachers*. Cambridge University Press.
- Bücheler, V. (2018). *Le cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) : Quelle utilité pour l'enseignement-apprentissage du FLES ?* [Cours : Questions pratiques de didactique pour l'enseignement du français, langue étrangère et seconde (FLES0012-2), Université de Liège, 2017-2018].
- Bya, N., et Chohey-Paquet, M (dir.). (2004). *L'enseignement bilingue : « L'immersion linguistique »*. CLIL/EMILE. [Digest préparé par le groupe d'accompagnement de l'immersion linguistique]. FESeC. http://www.segec.be/Documents/Fesec/Immersion/Immersion_Linguistique-CLILEMILE.pdf
- Cabinet du Ministre Pierre Hazette (2004). Dans Bya, N. et Chohey-Paquet, M. (dir.). (2004). *CLIL / EMILE –Enseignement de type immersif*. [Document transmis lors d'une réunion de chefs d'établissement le 28/04/2004]. FESeC.
- Cam, M. L., Rocher, T., Lorant, S., & Lieury, A. (2013). Les enfants du numérique : activités extrascolaires et caractéristiques chez 30 000 élèves de la 6e du collège français. *Bulletin de psychologie*, 523(1), 37. URL :<https://doi.org/10.3917/bupsy.523.0037>

- Carré, P. & Fenouillet, F. (2011). Motivation et rapport à la formation. Dans P.Carré (dir.), *Traité des sciences et des techniques de la formation* (pp. 269-289). Dunod.
URL : <https://doi.org/10.3917/dunod.carre.2011.01.0269>
- Chaplier, C. (2013). Des cours de sciences en anglais à l'EMILE : état des lieux, réflexion et recommandations. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, 32 (3), 57-79.
- Choppin, A. (1980). L'histoire des manuels scolaires. Une approche globale. *Histoire de l'éducation*, 9(1), 1-25.
- Commission Européenne. (2003). *Communication de la commission au conseil, au Parlement européen, au comité économique et social et au comité des régions — Promouvoir l'apprentissage des langues et la diversité linguistique : Un plan d'action 2004-2006*, COM(2003) 449 final (2003), Bruxelles.
- Commission Européenne. (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*. [Analyse comparative], Eurydice.
- Connac, S. (2018). Neuroéducation et pédagogie. *Éducation et socialisation*, 49 [En ligne].
URL : <https://journals.openedition.org/edso/355>
- Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence—Apprendre, enseigner, évaluer*. Les Éditions Didier.
- Conseil de l'Europe. (2006). *Recommandations du Parlement européen et du Conseil pour l'éducation et la formation tout au long de la vie*. EUR-Lex—32006H0962—FR - EUR-Lex.
URL : <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj?locale=fr>
- Corder, S. P. (1967). The significance of learner's errors. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 5(4), 161–170.
- Corder, S. P. (1973). *Introducing applied linguistics*. Penguin.
- Corder, S. P. (1981). *Error analysis and interlanguage*. Oxford University Press.
- Cour des comptes (2017). *Gérer les enseignants autrement. Une réforme qui reste à faire*. [Rapport public thématique en ligne, octobre 2017].
URL : <https://www.ccomptes.fr/fr/documents/39998>
- Coyle, D. (2007). Content and Language Integrated Learning: Towards a connected research agenda for CLIL pedagogies. *The International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 10(5), 543-562.
- Coyle, D., Holmes, B., et King, L. (2009). Towards an integrated curriculum. *CLIL national statements and guidelines*. The Languages Company.
- Coyle, D., Hood, P., et Marsh, D. (2010). *Content and Language Integrated Learning*. Cambridge University Press.
- Coxhead, A. (2000). A new academic word list. *TESOL Quarterly*, 34(2), 213.
- Crystal, D. (1982). *Profiling linguistic disability*. Edward Arnold.

- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Dai, D. Y., et Sternberg, R. J. (dir.). (2004). *Motivation, emotion, and cognition: Integrative perspectives on intellectual functioning and development*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Dalton-Puffer, C. (2011). Content-and-Language Integrated Learning: From practice to principles? *Annual Review of Applied Linguistics*, 31, 182-204.
- Davies, A. (2013). Is the native speaker dead? *Histoire Épistémologie Langage*, 35 (2), 17-28.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Plenum.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- Deci, E. L. et Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.
- Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (2021). *Repères et références statistiques*, 112-113.
- Demaizière, F., et Narcy-Combes, J.-P. (2007). Du positionnement épistémologique aux données de terrain. *Recherches en didactique des langues et des cultures. Les cahiers de l'Acedle*, 4(4). URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/4850>
- De Singly, F. (2016). *Le questionnaire*. (4^e éd). Armand Colin.
- De Ketele, J.-M. (2015). (dir.). *Méthodologie du recueil d'informations*. De Boeck.
- Des Garets, V. (1999). *Etudes et recherches commerciales*. Economica.
- Dostie, G. et Lefevre, F. (dir.). (2017). *Lexique, grammaire, discours. Les marqueurs discursifs*. Honoré Champion.
- Doquet, C., Enouï, V., Fleury, S., et Maziotti, S. (2017). Problèmes posés par la transcription et l'annotation d'écrits d'élèves. *Corpus*, 16. URL : <https://doi.org/10.4000/corpus.2776>
- Dörnyei, Z., Henry, A., et Muir, C. (2016). *Motivational currents in language learning: Frameworks for focused interventions*. Routledge.
- Doyle, W. (1986). Paradigmes de recherche sur l'efficacité des enseignants. Dans M. Crahay et D. Lafontaine (dir.), *L'art et la science de l'enseignement* (p. 435-482). Éditions Labor.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. Dans M. Wittrock (dir.). *Handbook of research on teaching* (3rd ed.), (p. 392-431). Macmillan.
- Dumez, H. (2013). *Méthodologie de la recherche qualitative*. Vuibert.
- Dumez, H. (2011). Qu'est-ce que la recherche qualitative ? *Le Libellio d'Aegis*, 7 (4), 47-58.

- Dumez, H., Rigaud, E. (2008). Comment passer du matériau de recherche à l'analyse théorique : à propos de la notion de « template ». *Le Libellio d'Aegis*, 4, (2), 40-46.
URL : <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00408221/document>
- Duplessis, P. (2016). *Fiche-élève, fiche pédagogique en information-documentation : des outils didactiques pour enseigner et pour apprendre*. [Website *Les Trois couronnes*].
URL: <http://lestroiscouronnes.esmeree.fr/outils/fiche-eleve-fiche-pedagogique-en-information-documentation>
- Duverger, J. éd. (2011). *Enseignement bilingue. Le professeur de « Discipline Non Linguistique ». Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*. ADEB - Association pour le Développement de l'Enseignement Bi/plurilingue.
URL:<https://blogacabdx.ac-bordeaux.fr/lvr64/wp-content/uploads/sites/86/2019/07/Enseignement-bilingue-Le-professeur-de-discipline-non-linguistiqueADEB.pdf>
- European agency for development in special needs education. (2003). *Special needs education in Europe*. Odense : European Agency for Development in Special Needs Education.
- European Commission. (1995). *White paper on education and training – teaching and learning – towards the learning society*. Brussels: Archive of European Integration.
- European Commission. (2003). *Promoting language learning and linguistic diversity : Action plan 2004-06*. [Website]. Publications Office of the European Union. Brussels.
URL:<http://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b3225824-b016-42fa-83f6-43d9fd2ac96d>
- European Commission. (2005). *Communication from the Commission to the Council, the European Parliament, The European economic and Social Committee and the Committee of Regions. A New Framework Strategy for Multilingualism* ; Brussels.
- Eurydice. (2019). *Chiffres clés de l'enseignement des langues à l'école en Europe : édition 2017*. Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
URL: <https://data.europa.eu/doi/10.2797/082121>
- Eurydice. (2006). *L'enseignement d'une matière intégrée à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe. Analyse comparative*. Commission européenne.
URL : http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf
- Fanou, C. (2009). *Les supports dans l'enseignement/apprentissage de l'anglais de spécialité dans un environnement francophone : cas de l'anglais des filières d'économie et de gestion*. [Thèse de doctorat, Université Paris 3 Sorbonne Nouvelle].
- Favre, D. (2015). *Cessons de démotiver les élèves*. Dunod.
- Fenneteau, H. (2015). *Enquête : entretien et questionnaire* (3e éd.). Dunod.
- Ferguson, C. (1983). Language planning and language change. Dans H. Cobarrubias et J. Fishman (dir.). *Progress in language planning*. (p.29-41). Mouton.
- Fijalkow, J., Pasa, L., & Ragano, S. (1998). Les difficultés en lecture orale : perspective socioconstructiviste. *Repères*, 18(1), 173–192.

- Johns, T. (1991). Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. Dans T. Johns & P. King (dir.). *Classroom concordancing. English Language Research Journal*. (4) 1–16.
- Johns, T. (1994) From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning. Dans T. Odlin (dir.). *Perspectives on pedagogical grammar* (p.293-313), Cambridge University Press.
- Gajo, L. (2001). *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Didier.
- Gajo, L. (2007). *Enseignement d'une DNL en langue étrangère : De la clarification à la conceptualisation*. [Actes des journées de mutualisation de l'IUFM de Montpellier].
- Gajo, L. (2009). De la DNL à la DdNL : principes de classe et formation des enseignants. *Les Langues modernes*, 103(4), 15-24.
- Gajo, L., et Berthoud, A.-C. (2008). *Construction intégrée des savoirs linguistiques et disciplinaires dans l'enseignement bilingue au secondaire et au tertiaire*. [Programme Nationale de Recherche. Université de Genève, Université de Lausanne].
- Gajo, L., et Serra, C. (2002). Bilingual teaching: connecting language and concepts in mathematics. Dans D. So et G. Jones (dir.). *Education and society in plurilingual contexts*. (p.75-95). VUB Brussels University Press.
- García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st Century. Dans T. Skutnabb-Kangas, R. Phillipson, A. K. Mohanty et M.Panda (dir.). *Social Justice through Multilingual Education*, (p. 140-158). Blue Ridge Summit: Multilingual Matters.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind : The Theory of Multiple Intelligences*. Basic Books.
- Gardner, R. C. (2010). *Motivation and second language acquisition : The socio-educational model*. Peter Lang.
- Gardner, R. C., et Lambert, W. E. (1972). *Attitudes and motivation in second language learning*. Newbury House.
- Galatanu, O. (2021). Les marqueurs illocutionnaires holophrastiques du désaccord : sémantisme et polyphonie fonctionnelle d'une classe de phraséologismes pragmatiques. *Lexique*, 29, 75-95.
- Genesee, F. (2003). Rethinking bilingual acquisition. Dans *Rethinking Bilingual Acquisition* (p. 204-228). Multilingual Matters.
- Giovannoni, L. (2015). *Recommandations pour le travail des professeurs de langues et de DNL en section européenne*. Académie Aix-Marseille.
- Girault, A. (s. d.). *Diversifier et différencier les pratiques pour accompagner efficacement tous les élèves dans et hors la classe au collège*.
URL :<https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/content/diversifier-et-differencier-les-pratiques>
- Granger, S., Gilquin, G., et Meunier, F. (dir.). (2015). *The Cambridge handbook of learner corpus research* (1st ed.). Cambridge University Press.

- Grellet, F. (2008). *A Cultural Guide*. Nathan.
- Gravé-Rousseau, G. (2011). *L'EMILE d'hier à aujourd'hui : Une mise en perspective de l'apprentissage d'une discipline en langue étrangère*.
URL : https://emilangues.education.fr/files/par-rubriques/L_EMILE_d_hier_a_aujourd'hui_G_Grave-Rousseau.pdf
- Gredler, M. (1997). *Learning and instruction: theory into practice* (3rd ed.). Upper Saddle River, Prentice-Hall.
- Halliday, M.A.K. (1985). *Spoken and written language*. Deakin University.
- Hamilton, C. (2015). *Cartographie des erreurs en anglaise L2 : vers une typologie intégrant système et texte*. [Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3].
- Harwood, N. (dir.). (2014). *English language teaching textbooks. Content, consumption, production*. Palgrave Macmillan UK.
- Hattie, J., et Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Hawkins, E. (1984). *Awareness of language: An introduction*. Cambridge University Press.
- Hutchinson, T., et Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learner-centered approach*. Cambridge University Press.
- Helfrich, H. (1993). *Bilingual education in secondary schools: Learning and teaching non-language subjects through a foreign language*. [Report on Workshop 12A, Council of Europe: Strasbourg]. CC-LANG.
- Henderson, A. et Payre-Ficout, C. (2018). *L'EMILE dans l'Académie de Grenoble : résultats d'une enquête en ligne auprès des enseignants impliqués dans le dispositif*. Séminaire international des langues vivantes. 16-18 mai, 2018. Université de Savoie.
URL : <https://slideplayer.fr/slide/14338503/>
- Holec, H. (1981). *Autonomy and foreign language learning*. Pergamon Press.
- Holec, H. (1990). Qu'est-ce qu'apprendre à apprendre. *Mélanges pédagogiques Crapel*, 75-87.
URL : <https://www.atilf.fr/wp-content/uploads/publications/MelangesCrapel/file-20-6-2.pdf>
- Houssaye, J. (1988). *Théorie et pratique de l'éducation scolaire, le triangle pédagogique*. Peter Lang.
- Fabre, M. (1994). La pédagogie : Une encyclopédie pour aujourd'hui. Dans J. Houssaye (dir.), (1993). *Une encyclopédie pour aujourd'hui. Recherche et formation*, [compte rendu, ESF], 17(1), (p.160-163).
- Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). (1998). *Le manuel scolaire*. Paris : La Documentation française.
URL : <https://www.docsiy.com/fr/la-documentation-francaise-le-manuel-scolaire/5060433/>
- Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). (2010). *Le manuel scolaire à l'heure du numérique*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

URL: <https://eduscol.education.fr/educnet/numerique/dossier/telechargement/rapport-ig-manuels-scolaires-2010.pdf>

Inspection générale de l'Éducation nationale (IGEN). (2012). *Les manuels scolaires : Situation et perspectives*. Paris : Ministère de l'Éducation nationale.

URL : <https://www.education.gouv.fr/sites/default/files/2020-02/rapport-igen-2012-036-les-manuels-scolaires-situation-et-perspectives-225073-pdf-32072.pdf>

Inspection Pédagogique régionale. Région Académique Nouvelle-Aquitaine. (2017). *Guide pratique de l'évaluation*. http://www1.ac-poitiers.fr/medias/fichier/guide-pratique-evaluation-15-02-2017_1487230308978.pdf

James, C. (1998). *Errors in language learning and use. Exploring error analysis*. Longman.

Johns, T. (1991). Should you be persuaded. Two samples of data-driven learning materials. Dans T. Johns & P. King (dir.). *Classroom concordancing. English Language Research Journal*. (4) 1–16.

Johns, T. (1994) From printout to handout: Grammar and vocabulary teaching in the context of Data-driven Learning. Dans T. Odlin (dir.). *Perspectives on pedagogical grammar* (p.293-313), Cambridge University Press.

Kachru, B. (1985). Standards, codification and sociolinguistic realism: the English language in the outer circle. Dans R. Quirk and H. Widdowson (dir.) *English in the world: Teaching and learning the language and literatures*. Cambridge University Press, pp. 11–30.

Kilgarriff, A., Baisa, V., Bušta, J., Jakubíček, M., Kovár, V., Michelfeit, J., Rychlý, P., et Suchomel, V. (2014). The Sketch Engine: ten years on. Dans : *Lexicography* 1(1), pp. 7–36. DOI: 10.1007/s40607-014-0009-9. ISSN 2197-4292

Klopfer, E., Squire, K., et Jenkins, H. (2002). Environmental detectives PDAs as a Window into a virtual simulated world. *IEEE international workshop on wireless and mobile technologies in education*, 95-98. doi:10.1109/WMTE.2002.1039227

Krashen, S. D. (1975). The critical period for language acquisition and its possible bases. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 263, 211-224. <https://doi.org/10.1111/j.1749-6632.1975.tb41585.x>

Kuebler, S., et Zinsmeister, H. (2015). *Corpus linguistics and linguistically annotated corpora* (1st éd.). Bloomsbury Academic.

Kukla, A. (2000). *Social constructivism and the philosophy of science*. Routledge et CRC Press.

Labuhn, A.S., Zimmerman, B.J., et Hasselhorn, M. (2010). Enhancing students' self-regulation and mathematics performance: the influence of feedback and self-evaluative standards. *Metacognition and Learning*, 5 (2), 173-194.

Lafon, P. (1980). Sur la variabilité de la fréquence des formes dans un corpus. Dans F. Saussure, Zipf, Lagado. *Des méthodes, des calculs, des doutes et le vocabulaire de quelques textes politiques*. 1, (p 127-165).

Lambert, W.E. et Tucker, G.R. (1972). *Bilingual education of children. The St.Lambert experiment*. Rowley, Newbury House.

- Larsen-Freeman, D., et Anderson, M. (2011). *Techniques et principes in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Lapaire J.-R., et Rotgé, W. (1991). *Linguistique et grammaire de l'anglais*. Presses Universitaires du Mirail.
- Lapassade, G. (2002). Observation participante. Dans J. Barus-Michel, E. Enriquez, A. Lévy (dir.). *Vocabulaire de psychosociologie* (p. 375-390). Érès.
URL :<https://www.cairn.info/vocabulaire-de-psychosociologie--9782749206851-page-375.htm>
- Lee, J. D., Yeung, C. Y., Zeldes, A., Reznicek, M., Lüdeling, A., & Webster, J. J. (2015). CityU corpus of essay drafts of English language learners: a corpus of textual revision in second language writing. *Language Resources and Evaluation*, 49(3), 659–683. URL:<https://doi.org/10.1007/s10579-015-9301-z>
- Leech, G. (1992). Corpora and theories of linguistic performance. Dans J. Svartvik (dir.), *Directions in corpus linguistics: proceedings of Nobel symposium 82*. (p.125-148). Mouton de Gruyter.
- Legendre, R. (1988). Dictionnaire actuel de l'éducation. Larousse.
- Lennon, P. (1991). Error: Some problems of definition, identification, and distinction. *Applied Linguistics*, 12 (2), 180–196.
- Leroyer, L. (2013). Le rapport au support dans le travail de préparation en mathématiques des enseignants du premier degré. *Éducation et didactique*, 7(1), 147-164.
URL:<https://doi.org/10.4000/educationdidactique.1608>
- Lindquist, H. (2009). *Corpus linguistics and the description of English*. Edinburgh University Press.
- Little, D. (2021). *From practice to theory, from classroom to research* [communication orale]. Colloque AILA, Groningen.
- Macaire, D., Narcy-Combes, J.-P., Portine, H. (2010). Le français le monde recherches et applications. *Interrogations épistémologiques en didactique des langues*, 48, 13- 19.
- MacWhinney. (2000a). *The CHILDES Project Tools for Analyzing Talk – Electronic Edition Volume 1 : Transcription Format and Programs. Part 1: The CHAT Transcription Format*. Lawrence Erlbaum Associates.
- MacWhinney. (2000b). *The CHILDES Project : Tools for Analyzing Talk. Part 2: The CLAN Program* (3rd Edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- Mailhos, M.-F. (coord.), (2009). *Disciplines linguistiques et “non linguistiques” : L’entente cordiale ?* Dans *Les Langues Modernes*. APLV – Association des professeurs de langues vivantes, Vol. 3. <https://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article2644>
- Mailhos, M.-F. (coord.), (2009). Enseignants de DNL et de LV : à armes égales ? *Les Langues Modernes*. Vol.4.

- Malvern, D.D. et Richards, B.J. (1997). A new measure of lexical diversity. Dans A. Ryan, et A. Wray, (dir.). *Evolving models of language*. (p.58–71). Multilingual Matters.
- Manesse, D., Hardy, M., Romian, H., et Dabène, M. (1999). Points de vue sur la recherche-action. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 20(1), 29-41. URL : <https://doi.org/10.3406/reper.1999.2307>
- Marchand, H. (2012). Contributions of Piagetian and post-Piagetian theories to education. *Educational Research Review*, 7(3), 165–176. URL: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2012.04.002>
- Marsh, D. (2000). An introduction to CLIL for parents and young people. Dans D.Marsh et G. Langé (dir.). *Using languages to learn and learning to use languages*. UniCOM, University of Jyväskylä, Finland.
- Marsh, D. (2012). *Content and Language Integrated Learning (CLIL). A development trajectory*. [thèse de doctorat, Université de Cordoue].
- Marsh, D., Frigols Martín M.J. , Mehisto, P., et Wolff, D. (2011). *Framework for CLIL teacher education*. Council of Europe-European Centre for Modern Languages.
- Marsh, D. et Marsland, B. (dir.). (1999). « CEILINK Recommendations » dans *CLIL Initiatives for the Millenium*, [Rapport: the CEILINK Think Tank. University of Jyväskylä, Finland] pp.46-54.
- Masson-Vincent, M. (2015). (dir.). *Enseigner une discipline en section européenne de lycée : L'histoire-géographie*. Sédi Arslan.
- Masuy-Stroobant, G. et Costa, R. (2013). *Analyser les données en sciences sociales. De la préparation des données à l'analyse multivariée*. Peter Lang.
- Mayaffre, D. (2005). Rôle et place des corpus en linguistique : Réflexions introductives. *Texto!* [En ligne]. URL : http://www.revue-texto.net/Reperes/Themes/Mayaffre_Corpus.html
- Medgyes, P. (2017). The (ir)relevance of academic research for the language teacher. *ELT Journal*, 71(4), 491-498. URL : <https://doi.org/10.1093/elt/ccx034>
- Meirieu, P. (1987). *Apprendre... oui, mais comment ?* Editions Sociales Françaises.
- Meirieu, P. (1996). *La pédagogie différenciée : enfermement ou ouverture*. Site de Philippe Meirieu. [En ligne]. URL : <http://www.meirieu.com/ARTICLES/pedadif.pdf>
- Melhuish, K. et Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1-16.
- MEN. (2015). *Les sections internationales. Dossiers de l'enseignement scolaire*. URL : https://cache.media.eduscol.education.fr/file/dossiers/40/7/sections_internationales_248407.pdf
- Mitchell, R. et Myles, F. (1998). *Second language learning theories*. Arnold.
- Morgan, C. (dir.) (2005). *Inter- and intracultural differences in European history textbooks*. Peter Lang. [Studies by a European research team].

- Morgan, C. (2009). A la découverte des Romains à travers les manuels. *Les Langues modernes*, (3), 55-62, bibliogr. (M.-F.Mailhos, trad.).
- Mukherjee, J. (2005). The native speaker is alive and kicking – linguistic and language-pedagogical perspectives. *Anglistik* 16(2), 7-23.
- Naccache, L. (2009). *Le nouvel inconscient : Freud, Christophe Colomb des neurosciences*. O. Jacob eBooks.
- Narcy-Combes, J.-P. (2001). La recherche-action en didactique des langues : apprentissage, compagnonnage ou évolution libre ? *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité. Cahiers de l'Apliut*, 11(2), 40-52. URL :<https://doi.org/10.4000/apliut.4639>
- Narcy-Combes, J.-P. (2002). Comment percevoir la modélisation en didactique des langues. *ASp. la revue du GERAS*, 35-36, 219-230. URL :<https://doi.org/10.4000/asp.1678>
- Narcy-Combes, J.-P. (2005). *Didactique des langues et TIC, vers une recherche action responsable*. Orphys.
- Nesi, H. (2001). A corpus-based analysis of academic lectures across disciplines. Dans J. Cotterill et A. Ife (dir.). *Language across boundaries: selected papers from the annual meeting of the British association for applied linguistics* (p. 201-218). BAAL in association with Continuum press.
- Normand, M. (2019). *Analyse des représentations de la langue anglaise en lien avec les compétences en expression orale en L2 chez des apprenants de BTS*. [Thèse de doctorat de l'Université de Bourgogne].
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom*. Cambridge University Press.
- Nuttin, J. (1996). *Theorie de la motivation humaine. Du besoin au projet d'action*. Presses Universitaire de France.
- Oxford, R.-L. (1990). *Language learning strategies: what every teacher should know*. Heinle ELT.
- Paikeday, T. M.(1985). *The native speaker is dead! : an informal discussion of a linguistic myth with Noam Chomsky and other linguists, philosophers, psychologists, and lexicographers*. Paikeday Pub.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology*, 99(1), 83–98. URL :<https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pavón, V. (2010). The introduction of multilingual teaching in Andalusia: Heading towards a newly proposed methodology. *Journal of Border Educational Research*, 8(1), 31-42.
- Pavón, V., et Garcia, O. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in CLIL. *Journal of English Studies*, 15, 235-260.
- Pavón, V., Rubio, F. (2010). Teachers' concerns about the introduction of CLIL programmes. *Porta Linguarum*, 14, 45-58.
- Perret-Clermont, A.-N. (1979). *La construction de l'intelligence dans l'interaction sociale*. Peter Lang.

- Peters, K. (2007). M-Learning : positioning educators for a mobile, connected future. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 8(2). <https://doi.org/10.19173/irrodl.v8i2.350>
- Petit, M. (1991). Le génitif en 's, le génitif en of et la structure N Ø N avec les noms propres dans le discours mathématique en anglais. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 10(4), 83-99. <https://doi.org/10.3406/apliu.1991.2192>
- Piaget, J. (1977). *The development of thought. Equilibration of cognitive structures*. Basil Blackwell.
- Piaget, J. (1988). *Où va l'éducation*. Gallimard Education.
- Phillipson, R. (1992). *Linguistic imperialism*. Oxford University Press.
- Poehner, M. E., et Inbar-Lourie, O. (dir.). (2020). *Toward a reconceptualization of second language classroom assessment* (Waterstones). Springer Nature Switzerland AG.
- Postman, N. (1999). *Building a bridge to the 18th century: How the past can improve our future*. Vintage.
- Prabhu, N.S. (1987). *Second language pedagogy*. Oxford University Press.
- Puren, C. (1999). La didactique des langues-cultures étrangères entre méthodologie et didactologie. *Les Langues Modernes* 3, 26-41.
- Rojas Madrazo, M. (2020). Stratégies de communication, fluidité et lexique en production orale. Étude longitudinale d'apprenants de FLE en immersion. [Thèse de doctorat, Université Savoie Mont Blanc].
- Quivy, M., et Garnier-Tardieu, C. (2002). *Glossaire de didactique de l'anglais* (2e éd.). Ellipses.
- Quivy, M. (2015). *Cours de linguistique*. [Cours CNED, 2015, p.21., 1-A104-TE-PA-01-15].
- Raby, F. (2009). *La motivation pour la LVE en débat. La motivation dans l'enseignement de langue : Comment promouvoir le goût pour le français en Asie de l'Est ?* [Communication présentée au 44ème congrès de la Société coréenne d'enseignement de langue et littérature françaises, octobre 2009, Séoul].
- Rastier, F. (2004). *Enjeux épistémologiques de la linguistique de corpus. Texto !* [En ligne]. URL : http://www.revue-texto.net/Inedits/Rastier/Rastier_Enjeux.html
- Ratner, B.N. et Brundage, S. (2016). A clinician's complete guide to CLAN and PRAAT. [Manuel en ligne. George Washington University]. URL: https://vandamark.com/WSU/BernsteinRatnerBrundage_2016_ClinClan.pdf
- Reber, A. (1993). *Implicit learning and tacit knowledge*. Oxford University Press.
- Richards, J. C., et Rodgers, T. S. (2003). *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.
- Richterich, R. (1994). Didactique, temps, espace, et...lexique. *Cahiers de l'ASDIFLE*, 6, 179-187. URL : http://fle.asso.free.fr/asdifle/Cahiers/Asdifle_Cahier6_Richterich.pdf.

- Robbes, B. (2009). *La pédagogie différenciée : Historique, problématique, cadre conceptuel et méthodologie de mise en œuvre*. [Conférence en Sciences de l'éducation : Université de Cergy-Pontoise].
- Robbes, B. (2019). *Qu'est-ce qu'apprendre ?* [En ligne]. URL: https://www.meirieu.com/ECHANGES/ROBBES_APPRENDRE.pdf
- Robinson, F. (2006). Créer un climat favorable à la communication au sein de la classe. Dans C. Tardieu (dir.), *Se former pour enseigner les langues à l'école primaire – le cas de l'anglais*, (pp.75-102). Ellipses.
- Rodrigues, C., Wigham, C. (2013). L'aide linguistique dans l'approche de l'EMILE : pour un équilibre entre compétences langagières et disciplinaires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité - Cahiers de l'APLIUT*, 32 (3).
- Romainville, M. (2014). *Motiver les étudiants à apprendre, plus qu'à étudier et à réussir*. [Présentation PPT, Université Paris Diderot].
- Romainville, M. (1993). *Savoir parler de ses méthodes*. De Boeck Université.
- Romainville, M., Noël, B. & Wolfs, J.L. (1995). La métacognition : facettes et pertinence du concept en éducation. *Revue française de pédagogie*, 112, 47-56.
- Rosch, E. (1973). Natural categories. *Cognitive Psychology*, 4, 328-350.
- Roschelle, J., et Pea, R. (2002). *A walk on the WILD side: How wireless handhelds may change CSCL*. [Proceedings of the Conference on computer support for collaborative learning: Foundations for a CSCL community boulder], 51-60.
- Ryan, R. M. et Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory. Basic psychological needs in motivation, development and wellness*. Guilford Press.
- Sadler, D. (1998). Formative Assessment: revisiting the territory. *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*. 5 (1), 77-84.
- Saussure, F. (1985). (dir.) *Cours de linguistique générale*. Payot.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics*. 10(3), 219-31.
- Serveau, J. (2019). *De l'éducation nouvelle à la démarche actionnelle : Un siècle de pratiques enfin mobilisées en cours de langue vivante ?* [Mémoire de master]. ESPE UGA Université Grenoble Alpes.
- Sharwood Smith, M. A., et Escudero, P. (2001). Reinventing the native speaker: or « What you never wanted to know about the native speaker so never dared to ask ? » Dans A. Nizegorodcew et S. Foster-Cohen (dir.), *EuroSLA Yearbook*, (p. 275-286), John Benjamins.
- Sherrington, T. (2019). Teacher-led instruction and student-centred learning are opposites. Dans C. Barton, T. Bennett (dir.), *The research ED guide to education myths: an evidence-informed guide for teachers*. (p. 71-82), John Catt Educational, Limited.
- Schlemminger, G. (2009). Le modèle rhénan de formation et d'enseignement d'une DEL2. *Les langues modernes*, 4, 42-50.

- Schuman, H., Presser, S. (1996). *Questions and answers in attitude surveys – experiments on question form, wording, and context*. Sage Publications.
- Simard, C., Dufays, J.-L., Dolz, J. et Garcia-Debanc, C. (2010). Didactique du français langue première. *La Lettre de l’AIRDF*, 59(1), 61-65.
- Sinclair, J. (dir.). (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford University Press.
- Sinclair, J. (1996). *Preliminary recommendations on corpus typology* [Technical report EAGLES Expert Advisory Group on Language Engineering Standards].
- Sinclair, J. (ed.) (2004) *How to use corpora in language teaching*. Benjamins.
- Sinclair, J., et Coulthard, M. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford University Press.
- Singleton, D. (2003). Le facteur de l’âge dans l’acquisition d’une L2 : remarques préliminaires. *Acquisition et interaction en langue étrangère*, 18, 3-15. <https://doi.org/10.4000/aile.2163>
- Singly, F. de. (2008). *L’enquête et ses méthodes : le questionnaire* (2nd éd.). Armand Colin.
- Sockett, G. (2014). *The Online Informal Learning of English*. Palgrave Macmillan.
- Stake, R.E. (1994). Case studies. Dans N.K. Denzin et Y.S. Lincoln (dir.) *Handbook of qualitative research*, (p.236-247) Sage, Thousand Oaks.
- Starkey-Perret, R. (2012). Développement personnel et professionnel des enseignants de langue et acquisition de l’anglais par les apprenants du secondaire : impacts, interactions, relations. [Thèse de doctorat, Université de Nantes].
- Steuckardt, A. (2018). Les marqueurs de reformulation formés sur dire : exploration outillée. *Langages*, (4), 17-34.
- Sternberg, R. (1990). *Methaphors of mind. Conceptions of the nature of intelligence*. Cambridge University Press.
- Stubbs, M. 1986. Lexical density: A computational technique and some findings. Dans M. Coulthard. (dir.) *Talking about text*. (p.27-48). English Language Research.
- Swain, M. et Lapkin, S. (1982). *Evaluating bilingual education: a Canadian case study*. Vol.2. Multilingual Matters.
- Sudman, Bradburn. (2004). *Asking questions - The definitive guide to questionnaire design*. Jossey-Bass Publishers.
- Tardieu, C. (2021). *Notions-clés pour la didactique de l’anglais* (Réédition). Sorbonne PSN.
- Tardieu, C. (2014). *Institutional didactics. Methods, methodologies*. [Séminaires en ligne Master 2 ENEAD: Université de la Sorbonne Nouvelle Paris 3].
- Tognini-Bonelli, E. (2001). Corpus linguistics at work. *Studies in corpus linguistics*. (6). John Benjamins Publishing.
- Towell, R. and Hawkins, R. (1994). *Approaches to second language acquisition*. Multilingual Matters Ltd.

- Tran Tat, N. (2022). *Intégration d'une langue cible (cas de l'anglais) et appropriation des savoirs disciplinaires en physique-chimie : co-construction d'une séquence autour de l'effet de serre et du réchauffement climatique en terminale scientifique*. [Thèse de doctorat. Physique [physics]. Université Paris Cité. Français. ffNNT : ff. fftel-03929908f].
- Tribble, C. et Jones, G. (1997) *Concordances in the classroom: A resource guide for teachers*. Athelstan.
- Trouillon, J.L. (2010). *Approches de l'anglais de spécialité*. Presses Universitaires de Perpignan.
- Tutin, A., Jaques, M-P., Kraif, O. et Hartwell, L. (s.d.). Introduction à la linguistique de corpus. [Cours en ligne de l'UGA]
URL : <https://www.fun-mooc.fr/fr/cours/introduction-a-la-linguistique-de-corpus/>.
- Uhlenbeck, A. M., Verloop, N., et Beijaard, D. (2002). Requirements for an assessment procedure for beginning teachers : Implications from recent theories on teaching and assessment. *Teachers College Record*, 104(2), 242-272.
- Ure, J. (1971). Lexical density and register differentiation. Dans G.E. Perren et J.L.E. Trim (dir.). *Applications of Linguistics*. (p.443-452).Cambridge University Press.
- Vanni, L., et Mittmann, A. (2016). *Cooccurrences spécifiques et représentations graphiques, le nouveau " Thème " d'Hyperbase*. [JADT 2016 - Statistical analysis of textual data, Jun 2016, Nice]. p.295-305.
- Vázquez, V. M., & Del Carmen Méndez García, M. (2017). Analysing teachers' roles regarding cross-curricular coordination in Content and Language Integrated Learning (CLIL). *Journal of English Studies (Logroño)*, 15, 235. URL :<https://doi.org/10.18172/jes.3227>
- Vecchiali, H. (2017). *Moi, moi, moi : Narcissisme: le bon, le mauvais, le pathologique*. Marabout.
- Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.
- Viau, R. (1999). *La motivation à apprendre en milieu scolaire*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck.
- Viau R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves. *Correspondance*, 3, Vol. 5.
- Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire. Comment susciter le désir d'apprendre*. De Boeck.
- Vygotski, L. (1985). *Pensée et langage*. Editions sociales.
- Weber, M. (1971). *Economie et société, tome 1 : Les Catégories de la sociologie*. Plon.
- West, M. (1953). *A general service list of English words: With semantic frequencies and a supplementary word-list for the writing of popular science and technology*. Longman.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attributional perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A.J.Elliot et C.S.Dweck (dir.). *Handbook of compétence and motivation* (p.73-84). Guilford Press.

- Widdowson, H.G. (1978). *Teaching Language as Communication*. Oxford University Press.
- Widdowson, H. G. (1997a). The use of grammar, the grammar of use. *Functions of language*, 42, 145-168. John Benjamins Publishing Company.
- Widdowson, H. G. (1997b). EIL, ESL, EFL: Global issues and local interests. *World Englishes*, p.135–146.
- Wigfield, A. et Eccles, J.S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychologist*, 25, 68-81.
- Wigham, C.R. et Chanier, T. (2013). A study of verbal and nonverbal communication in Second Life - the ARCHI21 experience. *ReCALL*, 25, 63-84.
- Wolff, D. (2003). Integrating language and content in the language classroom: Are transfer of knowledge and of language ensured? *Asp*, 41, 35-46.
- Wolff, D. (2005). Approaching CLIL. Dans D. Marsh, et al. (dir.) *Project D3 - CLIL Matrix. The CLIL quality matrix*. [Central Workshop Report] 6, 10-25.
- Wolff, D. (2012). The European framework for CLIL teacher education. *Synergies Italie*, 8, 105-116.
- Wolff, D. (2017). *Bilingual content teaching in Germany in 2017*. URL : <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/21074378.html>
- Zainuddin, H., Yahya, N., et Morales-Jones, C. A. (2011). Methods/Approaches of teaching ESOL: A historical overview. Dans G. Botsford, et D. M. LaBudda (dir.), *Fundamentals of Teaching English to Speakers of Other Languages in K-12 Mainstream Classrooms* (pp. 63-64). Kendall Hunt.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. Dans M. Boekaerts, P. R. Pintrich, et M. Zeidner (dir.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50031-7>
- Zimmerman, B.J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal*, 45, 166-183.
- Zumbrunn, S., Tadlock, J., et Roberts, E. D. (2011). *Encouraging self-regulated learning in the classroom: A review of the literature*. [Metropolitan Educational Research Consortium (MERC), Virginia Commonwealth University].

Sitographie

Accueil | AFEF. (n.d.). <http://afef.org/>

Bilingual content teaching in Germany in 2017. (n.d.). @GI_Weltweit. <https://www.goethe.de/en/spr/unt/kum/clg/21074378.html>

ECML/CELV > Home. (n.d.). <https://ecml.at/>

Eduscol | Ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse - Direction générale de l'enseignement scolaire. (n.d.). Éduscol | Ministère De L'Éducation Nationale Et De La Jeunesse - Direction Générale De L'enseignement Scolaire. <https://eduscol.education.fr/>

Emilangues | Le site d'accompagnement pour les sections européennes ou de langues orientales. (n.d.). <https://emilangues.education.fr/>

EUR-Lex - 32006H0962 - FR - EUR-Lex. (n.d.). <https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2006/962/oj?locale=fr>

Key data on teaching languages at school in Europe – 2023 edition. (n.d.). <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>

Le fil plurilingue. (n.d.). <https://lefilplurilingue.org/>

Les trois attitudes fondamentales du thérapeute selon Carl Rogers. (n.d.). <https://www.lepsychologue.be/articles/congruence-acceptation-empathie.php>

OpenEdition Journals. (n.d.). <https://journals.openedition.org/>

Ouvrir l'école sur l'Europe et le monde. (n.d.). Site De L'académie De Grenoble. <https://www1.ac-grenoble.fr/article/ouvrir-l-ecole-sur-l-europe-et-le-monde-122093>

ResearchGate. (n.d.). *ResearchGate | Find and share research.* <https://www.researchgate.net/>

Site d'Anglais de l'Académie de Grenoble. (n.d.). <https://anglais-pedagogie.web.ac-grenoble.fr/>

TLFi. (n.d.). <http://atilf.atilf.fr/>

WPAM. (n.d.). <https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/>