

## TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	5
PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE.....	7
1. Présentation de l'objet de la recherche : l'enseignement d'une DNL en Bachibac .....	7
1.1. Champ de la recherche : la didactique du plurilinguisme .....	7
1.2. L'enseignement d'une discipline non linguistique .....	13
1.3. Le dispositif d'enseignement bilingue, le Bachibac .....	20
1.4. Le public étudié : les enseignants de DNL en Bachibac.....	23
2. Réflexion sur les notions-clés du sujet : langues, pratiques et représentations.....	26
2.1. Enseigner « en » langue .....	26
2.2. Enseigner une DNL, des pratiques de classe....	32
2.3. ... aux représentations d'enseignants.....	38
3. Problématique et questions de la recherche .....	42
3.1. Problématique .....	42
3.2. Questions de recherche .....	44
DEUXIEME PARTIE : EXPOSE METHODOLOGIQUE.....	46
1. Déroulement général de la recherche .....	46
1.1. Processus de la recherche.....	46
1.2. Adoption d'une démarche qualitative.....	48
1.3. Délimitation de la cible .....	49
2. Choix de la méthode d'enquête.....	50
2.1. La méthode privilégiée.....	50
2.2. Les orientations méthodologiques .....	51
2.3. Détermination du corpus de recherche.....	52

3. Démarche d'enquête.....	55
3.1. L'attitude de l'enquêtrice .....	55
3.2. Les entretiens individuels .....	56
3.3. Les observations de classe .....	58
3.4. « L'effet loupe » des transcriptions .....	60
TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES.....	62
1. Présentation du contexte.....	62
1.1. Présentation des informateurs .....	62
1.2. Le contexte d'enseignement.....	66
2. Réponses aux questions de recherches.....	70
2.1. La langue, entre contraintes et bénéfices .....	70
2.2. L'action enseignante, entre pratiques et finalités.....	76
2.3. Des représentations plurielles sur leur agir .....	81
CONCLUSION .....	86
BIBLIOGRAPHIE .....	88
SITIOGRAPHIE .....	91
ANNEXES .....	92

## INTRODUCTION

*« Le plurilinguisme est ainsi souvent associé à la confusion, à l'oubli, au mélange. La perplexité supposée des plurilingues concerne essentiellement les décisions lexicales, ainsi que les choix de langues<sup>1</sup> ».*

Cette citation de Véronique Castellotti et Danièle Moore sur les représentations actuelles du plurilinguisme apparaît tout d'abord comme contradictoire avec notre époque où la globalisation économique, sociale et culturelle nous oblige à avoir un autre rapport aux langues et aux cultures. En effet, ces vingt dernières années, les politiques linguistiques européennes ont valorisé le plurilinguisme, notamment par le biais de politiques éducatives en faveur d'une éducation bi/plurilingue. La multiplication des dispositifs d'enseignement bilingue n'a toutefois pas encore modifié les représentations sociales sur le plurilinguisme trop souvent associé à « la confusion » et « au mélange ».

En étudiant une filière d'enseignement bilingue, les sections Bachibac<sup>2</sup>, ce mémoire porte son intérêt sur les enseignants de la DNL (discipline non linguistique) histoire-géographie qui travaillent au sein de ces filières. Il s'agit de découvrir un nouvel acteur de l'enseignement bilingue qui transmet sa discipline « avec » une langue étrangère. A travers des entretiens et des observations de classe, cette recherche analyse ce nouveau public, ses pratiques et ses discours sur ce nouveau dispositif et sur ce rôle particulier d'enseignant (non pas « de » langue mais) « en » langue.

Plusieurs raisons m'ont conduite à choisir ce sujet de mémoire, parfois consciemment ou inconsciemment. Avant tout, l'enseignement bilingue est sûrement l'avenir de notre éducation européenne. A titre personnel, j'aurais aimé pouvoir suivre une partie de ma scolarité dans une section bilingue. De plus, j'ai orienté mon étude vers les enseignants de la

---

<sup>1</sup> CASTELLOTTI Véronique ed. MOORE Danièle ed. *Représentations sociales des langues et enseignement, DGIV, Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2002.p. 14.*

<sup>2</sup> Les sections Bachibac préparent les élèves français et espagnols pendant toute la durée du lycée à l'obtention d'un double diplôme leur ouvrant les portes des universités des deux pays.

DNL histoire-géographie dans le but de donner une cohérence à mon double parcours universitaire en histoire et en français langue étrangère<sup>3</sup>. De surcroît, la rencontre avec des professeurs de DNL espagnols au cours d'un stage effectué de février à mai 2012 à l'Institut français de Madrid m'a donné envie d'approfondir ce sujet qui avait déjà suscité de nombreux questionnements. Cette première réflexion a été améliorée grâce aux unités d'enseignement d'« ingénierie de la formation » et de « mobilités familiales » proposées au cours de ma formation de Master à l'université d'Angers. Ces deux disciplines ont éveillé ma curiosité sur les dispositifs bilingues, comme le Bachibac, diplôme binational récemment créé, ainsi que sur les représentations sociales du plurilinguisme.

La littérature sur l'enseignement bilingue a souvent porté sur les représentations enseignantes mais plus rares sont les études qui s'intéressent aux perceptions des enseignants de DNL. Ainsi, une question sert de fil conducteur à cette recherche : « en quoi l'intégration d'une langue étrangère dans l'enseignement de la DNL histoire-géographie suppose-t-elle une pédagogie particulière susceptible de modifier les représentations enseignantes sur leur métier ? ». Plusieurs questions de recherche ont émergé de cette problématique centrale : comment les enseignants utilisent-ils et perçoivent-ils les langues dans leur classe de DNL? Quelles sont les finalités de l'enseignement de leur discipline l'histoire-géographie au sein de ces filières binationales ? Comment les enseignants se représentent-ils leur « nouveau métier » dans ce dispositif du Bachibac? Pour effectuer cette étude, nous avons réalisé des entretiens auprès de ces enseignants puis nous nous sommes attachés à mieux connaître leurs pratiques en ayant la possibilité de « pousser la porte » de leur classe.

La première partie de ce travail exposera la cadre théorique de cette recherche en délimitant l'objet de notre étude et en analysant les notions-clés abordées par notre sujet. La deuxième partie explicitera la méthodologie utilisée pour recueillir les données, par le biais à la fois d'entretiens (corpus principal) et d'observations de classe (corpus secondaire). Après cette phase opératoire de collecte des informations, la troisième partie tentera, à la lumière de nos lectures, d'analyser les données de notre terrain d'étude.

---

<sup>3</sup> J'ai effectué un Master 2 en histoire et un Master 2 Fle et, étudier un sujet de mémoire qui permette de faire la jonction entre mes deux formations, me semblait important.

## PREMIERE PARTIE : CADRE THEORIQUE

### 1. Présentation de l'objet de la recherche : l'enseignement d'une DNL en Bachibac

#### 1.1. Champ de la recherche : la didactique du plurilinguisme

##### 1.1.1. *Le plurilinguisme, entre théories et pratiques*

Le « plurilinguisme » est un mot polysémique qui revêt une pluralité d'acceptions.

Dans un premier temps, le plurilinguisme est défini comme « *la capacité d'un individu à employer à bon escient plusieurs variétés linguistiques*<sup>4</sup> ». Une personne plurilingue serait une personne capable de passer d'une langue à l'autre en fonction des échanges. Cette conception du plurilinguisme donne lieu à l'apparition d'une autre notion, celle de « *compétence plurilingue et pluriculturelle*<sup>5</sup> » qui s'assimile à la capacité d'un individu de piocher dans son répertoire linguistique les langues appropriées à la situation de communication.

Dans un second temps, les linguistes élargissent volontairement leur définition du plurilinguisme qui est désormais « un phénomène à la fois individuel et sociétal, qui se situe dans une reconnaissance de la diversité des ressources individuelles et linguistiques des individus, qu'elle convoque ensemble comme des richesses et dans les interrelations entre langues et cultures<sup>6</sup> ». En ceci, le plurilinguisme n'est plus uniquement une compétence individuelle cumulative mais un savoir-faire linguistique et interculturel qui évolue dans le temps grâce à l'intercompréhension entre les langues et les cultures.

---

<sup>4</sup> CUQ J.P. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère*, Paris, CLE International, 2003.

<sup>5</sup> La compétence plurilingue et pluriculturelle est définie dans le CECR comme « la compétence à communiquer langagièrement et à interagir culturellement d'un acteur social qui possède, à des degrés divers, la maîtrise de plusieurs langues et l'expérience de plusieurs cultures ». Conseil de l'Europe. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer*, 2000 [En ligne] <<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>

<sup>6</sup> MONTAIGNE-MACAIRE Dominique. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 3, numéro 1, 2008, p18-19.

Force est de constater que les travaux sur la thématique du plurilinguisme se sont multipliés ces vingt dernières années. Les écrits proviennent d'une part de *l'analyse du discours* et d'autre part des *théories sur les représentations sociales des langues* (Beacco, 2004 ; Coste, 1998)<sup>7</sup>. De surcroît, le CECRL publié en 2001, *Cadre européen commun de référence pour les langues*<sup>8</sup> favorise ouvertement le plurilinguisme. En effet, le CECR explique que « *l'approche plurilingue met l'accent sur le fait que, au fur et à mesure que l'expérience langagière d'un individu s'étend de la langue familiale à celle du groupe social puis à celle d'autres groupes, il/elle construit une compétence communicative à laquelle contribuent toute connaissance et toute expérience des langues et dans laquelle les langues sont en corrélation et interagissent*<sup>9</sup> ». Le double objectif reste ici l'apprentissage ou acquisition des langues chez les apprenants tout en valorisant la diversité linguistique et culturelle des individus.

L'école détient donc une double responsabilité, celle de mettre en place une formation linguistique de qualité tout en maintenant les langues et cultures des élèves. Pour cela, les systèmes éducatifs des différents pays membres doivent renouveler leurs démarches, didactiques. Par exemple, les approches plurielles, telles que la didactique intégrée, l'approche interculturelle, l'éveil aux langues, permettent d'élargir la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants<sup>10</sup>. Or, même si les schémas éducatifs des pays européens agissent en faveur des plurilinguismes, la prise en compte de la pluralité des langues des apprenants est-elle réelle ? Selon certains universitaires, les propositions didactiques bi-plurilingues faites par les systèmes éducatifs de chaque pays européen ne seraient pas totalement en accord avec la conception du plurilinguisme défendue au sein des institutions européennes<sup>11</sup>. En somme, l'enseignement bi-plurilingue évolue-t-il forcément vers le renforcement de la compétence plurilingue et surtout pluriculturelle des apprenants ?

---

<sup>7</sup> STRATILAKI Sofia, « Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues », in *GLOTTOPOL*, n° 13, juillet 2009, p. 168-191.

<sup>8</sup> Conseil de l'Europe, *Cadre européen commun de référence pour les langues ; apprendre, enseigner, évaluer*, Didier et Cambridge University Press, 2001.

<sup>9</sup> Conseil de l'Europe. *Cadre européen...*, 2001, p. 11.

<sup>10</sup> Le fil du bilingue a consacré un dossier aux approches plurielles avec des outils didactiques et une réflexion sur les pratiques de classe en évolution : <http://lefiledubilingue.org/outils/dossiers-thematiques-et-disciplinaires/enseignement-bi-plurilingue-et-approches-plurielles>

<sup>11</sup> Montaigne-Macaire Dominique, « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 3, numéro 1, 2008, p18-19. Dans son article, Dominique Montaigne-Macaire

### 1.1.2. *L'enseignement bilingue, un état des lieux*

Toutes les recherches s'accordent à dire que l'enseignement bilingue est un chemin nécessaire pour rénover l'enseignement des langues en Europe mais n'est-il bénéfique qu'à la didactique des langues étrangères?

Les chercheurs ont tous donné leur définition du syntagme « enseignement bilingue ». Tout d'abord, selon Jean Duverger, « l'enseignement est appelé bilingue lorsque deux langues sont officiellement et structurellement présentes à l'école, parallèlement, pour communiquer et surtout pour apprendre <sup>12</sup> ». De plus, Daniel Coste précise que « l'enseignement est bilingue dans la mesure où il s'appuie explicitement sur deux (ou plus de deux) langues qu'il met en contact <sup>13</sup> ». En ce sens, il y a une interaction entre la langue maternelle et la langue seconde ou étrangère qui sont mises en relation pour enseigner, communiquer et apprendre. Laurent Gajo spécifie que toute section bilingue doit comporter « l'enseignement complet ou partiel d'une ou plusieurs disciplines non linguistiques dans une langue seconde ou étrangère (L2) <sup>14</sup> ». Gajo introduit ici un point essentiel, à savoir que cet enseignement n'est plus uniquement un enseignement « de » langue mais un enseignement « en » langue.

De ce fait, de nombreux sigles européens ont été conçus pour désigner les programmes bilingues : CLIL, *Contents language and integrated learning*, EMILE, *enseignement d'une matière par l'intégration d'une langue étrangère*, AICLE, *aprendizaje integrado de conocimientos curriculares y lengua extranjera*. Un concept-clé se dégage de ces acronymes, celui d'intégration. En effet, c'est l'intégration d'une langue étrangère dans l'enseignement des autres disciplines qui donne sa spécificité à la didactique de l'enseignement bilingue. Sur ce point, il existe un débat entre partisans de la didactique de la discipline et ceux de la didactique des langues.

---

explique que l'enseignement des langues en France sous-tend une conception du plurilinguisme comme l'addition des langues et des variétés linguistiques dans le répertoire linguistique des élèves.

<sup>12</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009, p 75.

<sup>13</sup> DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

<sup>14</sup> GAJO Laurent. « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », in *Glottopol*, n° 13, juillet 2009, p. 15.

Or, sous l'étiquette « enseignement bilingue », il existe une variété de dispositifs liés aux contextes politiques, linguistiques et culturels dans lesquels ils s'insèrent. Laurent Gajo a élaboré une typologie des modèles d'éducation bilingue en introduisant plusieurs paramètres, comme le statut socio-pédagogique de la langue d'enseignement (L1 ou L2), le degré d'exposition à la L2 et la composition socioculturelle de la classe<sup>15</sup>. Il met ainsi en exergue cinq modèles:

1. Structure bilingue pour élèves monolingues.
2. Structure monolingue L2 pour élèves monolingues L1.
3. Structure bilingue pour élèves bilingues.
4. Structure monolingue pour élèves bilingues.
5. Structure monolingue L1 pour élèves monolingues L2.

Les trois premières structures appartiennent à l'enseignement bilingue, même si la seconde relève de l'immersion totale. Certaines recherches<sup>16</sup> distinguent l'enseignement bilingue de l'immersion où l'enseignement s'effectue intégralement dans une langue étrangère et où les interrelations avec la ou les langues maternelles des apprenants sont inexistantes.

Historiquement, les programmes d'immersion totale au Canada (modèle du type 2) ont été les pionniers dans l'enseignement bilingue. Le succès de ces programmes a provoqué, dans les années 1970, l'implantation de sections bilingues en Europe qui correspondent au modèle du type 1. Ajoutons à cette typologie 1, l'expérience du Val d'Aoste qui repose sur un enseignement paritaire de toutes les matières en français et en italien<sup>17</sup>. Le modèle de type 3 correspond au bilinguisme alterné présent en Suisse dans la ville de Biel-Bienne où se côtoient dans une même classe des élèves francophones et germanophones. Nous pouvons aussi ranger sous cette catégorie les sections internationales créées en 1981 où une partie des

---

<sup>15</sup> GAJO Laurent. *Enseignement des langues par immersion et activité linguistique*, Thèse de sciences du langage, Lausanne : UNIL, 1999.

<sup>16</sup> CASTELLOTTI Véronique, COSTE Daniel, DUVERGER Jean (coordinateurs). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris : ADEB, mars 2008, p.42.

<sup>17</sup> Marisa Cavalli a étudié le cas du Val d'Aoste dans son ouvrage, CAVALLI M. *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris : CREDIF, Didier, 2005.

élèves sont étrangers. Les écoles françaises en sol étranger correspondent au modèle de type 4. Ici, la langue de scolarisation est le français qui est une langue minoritaire ou étrangère. Finalement, le modèle de type 5 est celui des élèves migrants dans un système éducatif étranger, cas qui relève de la submersion, concept utilisé par Laurent Gajo pour signaler l'assimilation progressive de la L1 des apprenants par la langue de scolarisation.

Tous ces modèles sont loin d'être figés. A titre d'exemple, les filières bilingues (modèle de type 1) accueillent parfois des élèves bilingues ou dont la L2 est leur langue maternelle (modèle de type 4). Au regard de l'ensemble de ces dispositifs d'enseignement bilingue, il apparaît que le choix de la ou des langues de scolarisation reste le fondement de tout enseignement bilingue. Le choix des langues n'est jamais fortuit et il est à mettre en liaison avec le statut des langues, selon que ces dernières soient valorisées ou non.

Finalement, quels que soient les programmes bilingues étudiés, les travaux soulignent dans leur grande majorité les apports de l'enseignement bi/plurilingue. En effet, enseigner et apprendre avec deux langues entraînent automatiquement des bénéfices linguistiques et métalinguistiques puisque la L2 est mieux maîtrisée et mieux comprise. De plus, d'après Duverger<sup>18</sup>, il existe d'autres bénéfices, cognitifs, interméthodologiques, interculturels à retirer d'un enseignement bilingue. Par exemple, il explique que les constructions notionnelles sont mieux appréhendées dès lors qu'elles sont vues dans les deux langues ou il met l'accent sur le fait qu'un élève bilingue peut comparer entre elles les méthodologies d'enseignement des deux pays et ainsi les mettre en perspective. Au-delà des bénéfices, les recherches insistent aussi sur le fait que les représentations sociales du plurilinguisme doivent s'élargir et elles ne doivent plus concevoir le bilinguisme comme une superposition de deux monolinguisms<sup>19</sup>. En ceci, les conceptions du plurilinguisme des acteurs de l'enseignement bilingue diffèrent parfois de la théorie défendue au sein des institutions européennes.

En résumé, les études sur l'enseignement bilingue, sous toutes ses formes, montrent que ce dernier est une pratique qui s'institutionnalise de plus en plus dans les systèmes éducatifs

---

<sup>18</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009, p. 29-36.

<sup>19</sup> DUVERGER Jean. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », in *Tréma*, septembre 2007, n° 28, p. 88.

même si les représentations sur le plurilinguisme jouent un rôle fondamental dans la réussite d'un projet bilingue. Mais, qu'en est-il de la situation de l'enseignement bilingue en France ?

### *1.1.3. L'enseignement bilingue en France*

En France, il existe deux modalités de l'enseignement bilingue : l'enseignement des langues régionales et l'enseignement d'une discipline non linguistique en sections européennes, internationales ou binationales<sup>20</sup>.

En 1982, un mouvement de revalorisation des langues régionales a entraîné l'application de la circulaire Savary qui suppose la création d'écoles de langue régionale dans des régions où la langue minoritaire – le corse, la basque, le breton – avait été longtemps méprisée.

Dix ans plus tard sont créées les sections européennes et de langue orientales (SELO). L'objectif initial étant de calquer le modèle des sections internationales et de l'étendre à un maximum d'établissements scolaires. En effet, les sections internationales, créées en 1981, comptent un pourcentage obligé d'élèves étrangers et le recrutement des élèves y est très sélectif. Les sections internationales sont souvent associées à une éducation élitiste. Par souci de démocratisation, les autorités éducatives ont ainsi créé les sections européennes et de langue orientale. Les finalités de ces sections ne sont pas uniquement d'élargir les compétences linguistiques des élèves mais aussi de permettre les échanges interdisciplinaires ainsi que la connaissance de valeurs citoyennes, comme la prise en compte de l'altérité et de la pluralité des langues et cultures<sup>21</sup>. Néanmoins, même si les sections européennes se multiplient, de nombreux chercheurs ont souligné la prédominance de l'anglais dans le choix de la langue de la section. Ce risque d'hégémonie linguistique ne se produit pas dans d'autres sections, les sections binationales qui n'ont pas l'anglais comme langue partenaire.

---

<sup>20</sup> Il convient de noter que les classes d'accueil pour les élèves migrants peuvent être classifiées comme formes d'enseignement bilingue ou plurilingue seulement s'il existe une réelle intégration des langues maternelles ou secondes des élèves dans l'enseignement.

<sup>21</sup> BO, Circulaire no92-234 du 19 août 1992. Il est écrit : « Les développements de la construction européenne, l'ouverture internationale croissante des économies, la multiplication des échanges culturels, élèvent désormais au rang d'impérieuse nécessité la maîtrise d'une ou plusieurs langues vivantes et rendent souhaitable la formation du plus grand nombre d'élèves à un niveau proche du bilinguisme, assorti d'une connaissance approfondie de la culture des pays étrangers.»

En définitive, la création des sections binationales répond d'un double objectif : l'acquisition de connaissances linguistiques et interdisciplinaires dans une autre langue européenne et l'obtention d'un double diplôme européen. Il existe trois sections binationales, les sections Bachibac, franco-espagnoles, les sections Esabac, franco-italiennes et les sections Abibac, franco-allemandes. Les sections Abibac étant pionnières dans le domaine. Ce sont ces sections que nous allons étudier plus en détails dans notre développement.

Finalement, au sein des différentes filières bilingues présentes sur le territoire français, le choix de langue est toujours tactique et il traduit un engagement au niveau politique, mais aussi institutionnel. Le rectorat et les établissements scolaires ne choisissent jamais par hasard l'ouverture d'une section et les enjeux ne sont pas simplement pédagogiques. Or, si le choix de la langue de la section bilingue est toujours stratégique, le choix de la discipline non linguistique est lui aussi âprement discuté.

## 1.2. L'enseignement d'une discipline non linguistique

Cette étude porte sur une discipline non linguistique, l'histoire-géographie. Or, que signifie le sigle DNL ? Et, quel est le statut particulier de l'histoire-géographie qui est souvent la discipline favorisée dans les dispositifs d'enseignement bilingue ?

### 1.2.1. *DNL, une notion discutée*

« Faut-il apprendre pour entreprendre ou entreprendre pour apprendre ?<sup>22</sup> » Cette interrogation constante chez les didacticiens prend tout son sens dans le cadre d'un enseignement pragmatique d'une discipline non linguistique. En effet, est-ce en apprenant une discipline par le biais d'une langue que l'on apprend cette même langue ?

---

<sup>22</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009, p.26.

L'expression « discipline non linguistique » désigne les disciplines scolaires qui sont enseignées en deux langues, la L1 et la L2. Or, cette formulation communément utilisée, est contestée car chaque matière scolaire articule les langues pour enseigner et apprendre<sup>23</sup>. Par conséquent, toute discipline est nécessairement linguistique. Or, cette négation de l'adjectif « linguistique » ne révèle-t-elle pas une conception cloisonnée de la part des didacticiens et des acteurs de l'enseignement bilingue? Il y a ici une séparation établie entre la langue comme discipline scolaire et les autres disciplines qui ne s'occupent ordinairement pas des langues. Toutefois, les DNL permettent aux apprenants, au même titre qu'un enseignement traditionnel de langue vivante, d'enrichir un savoir linguistique existant. L'unique différence serait que l'enseignant de L2 fait une entrée dans la langue par le code alors que l'enseignant de DNL effectue cette même entrée par le sens<sup>24</sup>.

Les DNL sont mises en place dans les filières bilingues (sections internationales, européennes et binationales) après un enseignement approfondi de L2 afin que cette langue ne soit plus totalement étrangère aux apprenants. De plus, dans une classe de DNL, l'enseignant et les apprenants se doivent d'utiliser la L2 et la L1 comme langues de travail pour élaborer les savoirs et les conceptualiser. La L2 d'abord étrangère pour les élèves devient le vecteur de l'apprentissage. De ce fait, cette langue n'a plus le même « degré de xénité<sup>25</sup> » pour les apprenants car elle devient une langue de communication scolaire. Par voie de conséquence, le statut de langue change. La L2 n'est plus un objet d'étude en soi mais elle devient un outil pour accéder et élaborer des savoirs disciplinaires.

Toutefois, quel est l'intérêt d'apprendre une discipline par le biais d'une L2 ? Laurent Gajo précise que « le fait de travailler dans des disciplines en langue étrangère permet d'approfondir la thématique, de l'élargir, d'entrer dans une matière, de la densifier et de la

---

<sup>23</sup> Gajo utilise une autre dénomination, DdNL, disciplines dites non linguistiques qui n'a pourtant pas réussi à s'imposer. GAJO L. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n°28, 2007, pp.2-11.

<sup>24</sup> DUVERGER Jean. « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », in *Tréma*, 2008, n° 30, pp. 31-38.

<sup>25</sup> DABÈNE, L., *Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues*, Paris : Hachette, 1994. Louise Dabène parle de langue plus ou moins étrangère et elle utilise l'expression de « degrés de xénité » qui dépend de trois facteurs : la distance matérielle, la distance culturelle et la distance linguistique. Dans la mesure où la L2 est utilisée comme vecteur d'enseignement, on pourrait la considérer comme étant une langue seconde.

saturer.<sup>26</sup>» Les apprenants par le détour de la L2 observent et perçoivent la discipline de manière moins subjective et moins orientée qu'avec leur L1. Ils enrichissent ainsi leurs connaissances lexicales et leurs savoirs conceptuels de la discipline. La langue de la discipline gagne à être abordée dans les deux langues. En effet, chaque discipline possède ses discours spécifiques et l'apprentissage de ces particularités discursives dans une autre langue représente une plus-value pour l'apprenant.

En résumé, l'enseignement d'une DNL repose sur le procédé de la triple intégration<sup>27</sup> : intégration entre les langues (dans un enseignement qui est supposé bilingue), intégration entre les contenus disciplinaires et intégration entre les langues et les DNL<sup>28</sup>.

### 1.2.2. *Le choix de la « discipline non linguistique »*

Dans l'enseignement bilingue, certaines DNL sont privilégiées. Mais, toutes les disciplines ont-elles vocation à être enseignées partiellement dans une langue étrangère ? Quels sont les enjeux qui poussent les acteurs de l'enseignement bilingue à favoriser une discipline plutôt qu'une autre ?

Tout d'abord, la logique peut être linguistique si on part de l'hypothèse que les langues façonnent les connaissances<sup>29</sup>. En réalité, selon D. Coste, « chaque langue modèle ou module tant soit peu à sa manière, à différents niveaux, la représentation des connaissances qui s'y expriment, s'y construisent ou s'y traduisent par son truchement<sup>30</sup> ». Prenons comme exemple le cas du concept mathématique de « médiatrice » qui est plus transparent et plus facilement interprétable en allemand qu'en français. En somme, le rapport particulier entre la langue de la discipline et les langues en présence peut faire peser la balance en faveur de telle discipline au moment de l'ouverture de la section.

---

<sup>26</sup> Actes du colloque « Premières rencontres Euro-mania », IUFM Midi-Pyrénées, 2008. Dans ce colloque, de nombreux chercheurs sont intervenus, notamment V. Castellotti, J. Duverger, D. Coste, sur la thématique centrale du plurilinguisme.

<sup>27</sup> GAJO L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, 2001, p. 14.

<sup>28</sup> CAUSA Mariella, « Enseignement bilingue francophone et apports du CECR », in *Le français dans le monde*, septembre 2009, n° 366, p. 31-33

<sup>29</sup> COSTE Daniel. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Paris : ADEB, 2003, p.1.

<sup>30</sup> *Ibid*, p. 11.

Egalement, les critères cognitifs entrent en jeu pour déterminer quelle discipline sera sélectionnée ou retenue. Cummins a établi une échelle, reprise par Duverger<sup>31</sup> et Coste<sup>32</sup>, qui classe les disciplines selon deux axes: un axe en fonction de la plus ou moins grande exigence cognitive et un autre axe graduant la plus ou moins grande contextualisation. On pourrait schématiquement situer la philosophie, discipline peu contextualisée et avec une forte exigence cognitive à l'opposé de l'éducation physique où les savoirs et savoir-faire sont moins conceptuels et fortement contextualisés dans une pratique sportive. Ces variations cognitives entre savoirs disciplinaires influenceraient-elles la distribution des DNL selon la volonté éducative recherchée et les compétences que l'on cherche à développer chez les élèves ?

Par ailleurs, travailler une discipline dans une L2 peut parfois poser des difficultés dues aux différences de méthodologies d'enseignement d'un pays à l'autre. Par exemple, en France, l'enseignement de l'histoire est regroupé avec celui de la géographie en raison des recoupements didactiques effectués entre les deux matières. Cette particularité française peut parfois être un obstacle dans le cadre d'un enseignement bilingue. Par ailleurs, l'épistémologie de la discipline varie en fonction des pays. En effet, en France, l'épistémologie de la géographie a connu des changements majeurs qui ont eu des répercussions sur la géographie scolaire. Si le pays partenaire n'a pas connu la même évolution épistémologique, l'enseignement de cette discipline peut être difficile ou au contraire, cette difficulté didactique peut être surmontée si les enseignants de DNL mettent en regard les deux méthodologies d'enseignement. De surcroît, cette pratique aide les apprenants à dépasser le champ de vision français de l'enseignement de la discipline.

Un autre facteur dans la décision, la sélection, la désignation d'une DNL serait le poids idéologique et culturel de certaines disciplines. Dans certains pays, l'enseignement de l'histoire ou de la philosophie comme DNL est proscrit alors qu'il est favorisé par d'autres systèmes éducatifs. De plus, les programmes scolaires de certaines DNL révèlent de grandes différences culturelles. Il serait pour cette raison intéressant de comparer des manuels scolaires d'histoire français et algériens sur la thématique de la guerre d'Algérie.

---

<sup>31</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009.

<sup>32</sup> COSTE Daniel. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Paris : ADEB, 2003.

Néanmoins, partant du postulat que toutes les matières scolaires utilisent les discours et les variétés discursives de la langue de leur discipline, proposer un enseignement bilingue qui valorise toutes les disciplines non linguistiques représente un atout pour les élèves ainsi que pour les équipes enseignantes. Toutefois, l'histoire-géographie est souvent la discipline phare de l'enseignement bilingue en France. Pourquoi et comment a-t-elle acquis ce statut particulier ?

### 1.2.3. *Le statut particulier de la DNL histoire-géographie*

L'enseignement conjoint de l'histoire et de la géographie dans le système éducatif français, suppose que l'on s'interroge sur les deux matières scolaires et sur leurs aspects didactiques qui en font des disciplines appréciées pour l'enseignement bilingue. Dans un premier temps, ces deux disciplines ont toujours une place légitime dans les curriculums scolaires du fait des valeurs sociales qu'elles transmettent, comme le respect de l'altérité ou encore la valorisation de la citoyenneté européenne. Dans un second temps, ce sont des disciplines où les enseignants travaillent beaucoup à partir des représentations sociales et des idéologies<sup>33</sup>.

D'abord, en histoire, la première tâche de l'enseignant est de transmettre des connaissances par un aller-retour entre les documents et un questionnement historique<sup>34</sup>. Or, le travail sur les sources historiques fait prendre conscience que la pluralité des langues et des cultures est inhérente à l'histoire<sup>35</sup>. Dans la classe, l'utilisation des archives et autres sources peut naturellement conduire les élèves à travailler sur les langues et leurs variétés. Par ailleurs, Beacco expose les différents discours auxquels sont confrontés les élèves dans l'enseignement de l'histoire :

---

<sup>33</sup>PROST Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, 2010. Ce professeur d'université explique que l'historien et le professeur d'histoire déconstruisent les représentations et les idéologies afin d'effectuer un travail scientifique. C'est la différence commune que font les historiens entre histoire et mémoire.

<sup>34</sup>STOUDER Paul (dir.). *Clés pour l'enseignement de l'histoire*, Versailles : CRDP, 2004.

<sup>35</sup> Les archives historiques espagnoles du XV<sup>ème</sup> siècle utilisent une variété de langues différentes de l'espagnol actuel.

- Les genres discursifs scientifiques.
- Les genres produits par des spécialistes, exposant des connaissances inédites mais destinés à un grand public.
- Les genres relevant de la vulgarisation.
- Les genres journalistiques de la presse spécialisée en histoire.
- Les genres journalistiques de la presse quotidienne.
- Les genres didactiques sous la forme de manuels d'histoire.
- Les genres encyclopédiques.
- Les témoignages directs (mémoires, autobiographies).
- Les œuvres de fiction ou littéraires qui sont de nature historique<sup>36</sup>.

Chacun de ces genres discursifs peut être utilisé en classe. Les apprenants des filières bilingues ont accès à ces variétés discursives de l'histoire dans les deux langues ce qui peut leur permettre d' « élargir leur répertoire discursif <sup>37</sup> » et ainsi de développer une compétence discursive dans les deux langues. Il convient de souligner que le deuxième objectif du professeur d'histoire est d'amener ses élèves à la production de textes écrits, la composition et l'analyse d'un ensemble documentaire. En classe bilingue, les compétences langagières des élèves doivent leur permettre d'écrire ces textes en L2.

Dans le déroulement de son cours, le professeur d'histoire manie un ensemble de concepts historiques (le colonialisme, la république, la démocratie etc...) que les élèves doivent réutiliser dans leurs productions écrites. L'analyse de ces notions a un impact sur les représentations historiques des élèves. Notons que la compréhension de chaque réseau conceptuel peut être plus enrichie dans une classe bilingue. Notamment, aborder le concept de « république » en français et en espagnol renvoie indirectement à deux réalités historiques distinctes ce qui stimule la réflexion des élèves sur ce concept.

---

<sup>36</sup> BEACCO Jean-Claude. *Eléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire), Une démarche et des points de référence*, DIGIV, Strasbourg : COE , 2010. Dans cet article, Beacco s'intéresse aux situations sociales de l'histoire et aux situations scolaires de l'histoire ainsi qu'aux genres de discours correspondants. A partir de cette double réflexion, il identifie les compétences langagières nécessaires à l'enseignement de l'histoire. Dans ces compétences langagières, il introduit quatre composantes : la composante stratégique, la composante discursive, la composante formelle et la composante interculturelle.

Par ailleurs, la finalité sous-jacente de l'enseignement de l'histoire est d'aiguiser l'esprit critique des apprenants si ces derniers adoptent une posture réflexive sur les documents par le biais d'interprétations historiques qui dépassent le cadre national<sup>38</sup>. Une éducation bilingue avec une présentation des analyses historiques à travers les manuels des deux pays conduit naturellement les élèves à mettre en regard les deux perspectives historiques, à les relativiser et à étendre leur champ de vision à un regard historique européen.

Finalement, l'apprentissage de l'histoire conduit les élèves à effectuer une double distanciation, discursive et cognitive d'une part par la compréhension des discours de la discipline et des savoirs conceptuels dans les deux langues, culturelle d'autre part par l'appréhension d'une autre culture, d'une autre manière de voir et de penser le monde. En somme, l'histoire permet donc à l'apprenant de mettre en lumière la diversité culturelle et linguistique européenne. Une autre discipline peut accompagner cette prise de conscience, la géographie.

Un certain nombre de remarques faites précédemment pour la didactique de l'histoire en deux langues s'appliquent également à la géographie, notamment en ce qui concerne le développement de compétences intellectuelles (développement de l'esprit critique), cognitives (étude des concepts en deux langues) et interculturelles. La géographie française est enseignée différemment en raison d'un revirement épistémologique dans les années 1970 et 1980. La géographie physique, déclarée obsolète, est remplacée par une étude plus globale de la géographie avec l'apparition de nouveaux paradigmes géographiques : géopolitique, social, culturel et environnemental. En outre, cette discipline est souvent enseignée par des historiens de formation ce qui implique que leurs questionnements soient plus orientés vers la géographie socio-politique et culturelle. La géographie est la science qui « s'intéresse aux rapports entre les sociétés et leur espace ou leur territoire<sup>39</sup> ». Un des objectifs du professeur de géographie est donc de valoriser une approche systémique qui articule l'étude des dynamiques spatiales et des problématiques géographiques centrales. Or, dans une section bilingue, il est intéressant de « penser l'espace » autrement en pratiquant des études de cas à

---

<sup>38</sup> Il convient de souligner que l'histoire scolaire n'a pas toujours permis cette distanciation des éclairages nationaux et que l'histoire a longtemps – peut être encore actuellement – servi à forger l'identité nationale des futurs citoyens. PROST Antoine, 2010, p. 22.

<sup>39</sup> HUGONIE G. *Clés de l'enseignement de la géographie*, Versailles : CRDP, 2006, p11.

l'échelle d'un autre pays afin de varier les perspectives d'analyse. Comme le précise Gérard Hugoné :

« Apprendre aux jeunes, futurs citoyens, à repérer les différences dans l'espace, dans les territoires, leur faire prendre conscience qu'on ne peut appliquer les mêmes solutions partout, uniformément, à cause de ces différences, est l'une des tâches essentielles de la géographie, d'autrefois comme d'aujourd'hui <sup>40</sup>».

La compétence disciplinaire ici décrite vise à faire percevoir aux élèves les différences spatiales. Dans le cadre d'un enseignement bilingue, l'approche comparative des contextes spatiaux des deux pays permet de développer cette compétence.

En définitive, l'histoire-géographie est une discipline où les enseignants cherchent à modifier le regard de leurs élèves sur le monde et sur les sociétés humaines. Par voie de conséquence, ces disciplines sont très valorisées dans le cadre d'une éducation bilingue, notamment dans les dispositifs binationaux, comme celui du Bachibac.

### 1.3. Le dispositif d'enseignement bilingue, le Bachibac

#### 1.3.1. *Le Bachibac, éléments de définition*

Le néologisme « Bachibac », apparu en 2008, est la contraction de « *bachillerato* » et « *baccalauréat* », termes correspondant aux deux diplômes de fin d'études secondaires en Espagne et en France. Le Bachibac est donc un double diplôme permettant aux futurs étudiants qui l'obtiendront de s'inscrire dans les systèmes universitaires espagnols et français. Les sections Bachibac sont créées en 2008<sup>41</sup> et les premières classes de seconde et première Bachibac<sup>42</sup> ont ouvert leurs portes à la rentrée 2010-2011. Le premier examen du Bachibac s'est par conséquent déroulé en 2012.

---

<sup>40</sup> *Ibid*, p. 21.

<sup>41</sup> Un accord est signé entre les deux ministres de l'éducation, Xavier Darcos et Mercedes Cabrera Calvo Sotelo le 10 janvier 2008 : <http://www.education.gouv.fr/cid20750/lancement-du-bachibac-par-xavier-darcos-et-mercedes-cabrera-calvo-sotelo.html>

<sup>42</sup> Les classes de Terminale- Bachibac commencent une année plus tard. Il existe actuellement cinquante-neuf sections Bachibac en France. Cf. arrêté du 4-3-2013 - J.O. du 16-3-2013.

En France, comme en Espagne, la préparation à ce double-diplôme s'effectue au lycée durant deux ans pour les élèves espagnols et en trois ans pour leurs homologues français. Or, l'épreuve finale du Bachibac porte uniquement sur deux disciplines, la langue et la littérature d'une part et l'histoire géographie d'autre part. Cette épreuve finale du baccalauréat donne lieu à une évaluation spécifique qui peut être effectuée par des examinateurs du pays partenaire<sup>43</sup>. Les deux pays ont également fixé le niveau de langue requis pour l'admissibilité au sein de ces sections. Le seuil a été élevé au niveau B1 du CECR<sup>44</sup> à l'entrée en première pour les élèves français, niveau leur permettant de suivre correctement un enseignement disciplinaire dans une autre langue.

Finalement, par rapport aux sections européennes, l'enjeu fort de ces sections Bachibac est la préparation linguistique et disciplinaire des élèves en vue de la réussite à cet examen binational.

### *1.3.2. L'ouverture des sections binationales*

Il convient de préciser que la genèse des sections binationales émane d'une politique linguistique en faveur du rapprochement et de la réconciliation des peuples européens. En effet, les premières sections germano-françaises sont ouvertes à la suite de la signature du traité de l'Elysée en 1963 qui privilégie une collaboration dans le domaine éducationnel avec la création de lycées franco-allemands<sup>45</sup>. Dans les années 1970, ces trois lycées pilotes délivrent un baccalauréat franco-allemand en 1972 qui donnera naissance à l'Abibac, diplôme délivrant l'Abitur et le baccalauréat, en 1994.

---

<sup>43</sup> BO n°5 du 17 Juin 2010 « Double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme du Bachillerato », arrêté du 2-6-2010 - J.O. du 4-6-2010 « Article 3 : En outre, des représentants de l'Espagne, enseignants ou inspecteurs pédagogiques du système éducatif espagnol, peuvent participer à l'évaluation des épreuves spécifiques. »

<sup>44</sup> BO N°5 du 17 Juin 2010 : « Article 7. La section Bachibac est ouverte :  
- à l'entrée en classe de seconde, aux élèves susceptibles d'atteindre le niveau B1 du CECRL avant l'entrée en classe de première ; - directement à l'entrée en classe de première, aux élèves ayant atteint le niveau B1 du CECRL. »

<sup>45</sup> STRATILAKI Sofia, « Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues », in *GLOTTOPOL*, n° 13, juillet 2009, p. 169. Les lycées franco-allemands étaient au nombre de trois : deux en Allemagne, à Sarrebruck et Fribourg et un en France à Buc.

De son côté, le bilinguisme scolaire franco-espagnol a commencé à se développer vers le milieu des années 1990. En Espagne, les premières sections bilingues en langue française ont été créées en 1998, en Andalousie et en France les sections européennes en langue espagnole ont été ouvertes en 1992. La signature d'un accord cadre franco-espagnol en mai 2005, par les deux ministres de l'éducation respectifs a initié ce processus de rapprochement des deux pays en faveur du plurilinguisme et de la diversité culturelle. Cet accord prévoyait l'accroissement des dispositifs d'enseignement bilingue en langue française et en langue espagnole. Ce processus d'échange entre les deux pays s'est conclu par la signature de l'accord cadre de 2008 qui fait naître officiellement les sections binationales Bachibac sur le modèle franco-allemand précédemment décrit. Or, comment cette volonté politique de rapprochement linguistique et éducatif a-t-elle été mise en œuvre dans les salles de classe ? Comment le dispositif « idéal » du Bachibac a-t-il été appliqué au sein des établissements scolaires ?

### *1.3.3. La mise en place du dispositif Bachibac au niveau opérationnel<sup>46</sup>*

La mise en place du dispositif Bachibac dans les classes recouvre deux particularités : l'utilisation d'une langue étrangère dans les classes de DNL et l'enseignement d'un programme spécifique en langue et littérature et histoire. Le programme de Bachibac est un programme intégré<sup>47</sup>, élaboré centralement par les ministères de l'éducation des deux pays. Les enseignants doivent ensuite le transposer didactiquement dans leur classe. Or, le programme d'histoire, publié dans les textes officiels, définit uniquement les contenus et ne précise ni les modalités d'enseignement- indications horaires- ni toutes les compétences

---

<sup>46</sup> Il existe plusieurs niveaux dans un dispositif d'enseignement : le niveau politique (le ministère), le niveau institutionnel (le rectorat), le niveau organisationnel (les établissements) et le niveau opérationnel (la classe). Les problèmes rencontrés au niveau opérationnel sont parfois dus à une mauvaise gestion à un autre niveau.

<sup>47</sup> Le programme d'histoire-géographie est un programme partiellement commun. Il est identique pour l'histoire mais différent pour la géographie qui relève du curriculum français. Voir sur ce point BO N°5 du 17 Juin 2010 : « Article 3 - Le programme de langue et littérature espagnoles et le programme de la partie « histoire » de l'enseignement d'histoire-géographie pour les classes de première et terminale sont fixés conjointement par la France et l'Espagne ; les programmes de langue vivante 1 et d'histoire-géographie pour la classe de seconde ainsi que le programme de la partie « géographie » de l'enseignement d'histoire-géographie pour les classes de première et terminale sont fixés par la France »

attendues<sup>48</sup>. Comme ce programme s'attache aux contenus en priorité sur les contenus à enseigner, les enseignants de DNL ont une grande liberté pédagogique dans son application. Cependant, dans sa démarche didactique, le professeur des sections Bachibac est confronté à deux questionnements : celui des supports didactiques ou manuels bilingues pour établir son cours et celui de l'intégration d'une langue étrangère dans sa pratique pédagogique. La première interrogation concerne les supports didactiques. En effet, le professeur de DNL doit trouver des documents dans la langue cible et cela peut s'avérer une tâche difficile. La question de la langue dans l'enseignement de la DNL est abordée dans les textes officiels qui prévoient l'enseignement obligatoire de trois heures sur quatre en L2<sup>49</sup>. Cette référence à l'usage de la L2 peut donner lieu à plusieurs interprétations : une heure de cours doit-elle être donnée entièrement en L1 ? La L2 et la L1 peuvent-elles être utilisées alternativement dans la classe ?

#### 1.4. Le public étudié : les enseignants de DNL en Bachibac

##### 1.4.1. *Le nouveau statut de l'enseignant de DNL*

L'enseignant de DNL peut être troublé par ce nouveau statut d'enseignant d'histoire-géographie « en » espagnol. Son statut sociolinguistique peut se révéler déstabilisant car il n'est plus expert en espagnol et il n'a pas de formation universitaire dans cette matière linguistique. Il faut préciser que le mythe du natif, meilleur « passeur de langue » est une représentation très forte et encore présente dans tous les milieux enseignants. Marisa Causa prouve que l'enseignant de DNL est plus vigilant linguistiquement et ceci fait de lui un « vecteur de facilitation sur le plan linguistique au travers de la transmission de contenus non linguistiques<sup>50</sup> ».

---

<sup>48</sup> Néanmoins, quelques compétences attendues sont détaillées succinctement : utiliser ses connaissances, contextualiser, interpréter les documents, maîtriser les concepts et les notions historiques, structurer son argumentation à l'écrit voir BO n°5 du 17 Juin 2010, « Programmes d'enseignement d'histoire et de langue et littérature espagnoles dans les sections Bachibac », arrêté du 2-6-2010 - J.O. du 4-6-2010, Annexe 1.

<sup>49</sup> BO N°5 du 17 Juin 2010, « Double délivrance du diplôme du baccalauréat et du diplôme du Bachillerato », arrêté du 2-6-2010 - J.O. du 4-6-2010, Article 5 2°).

<sup>50</sup> CAUSA M., « Discipline non linguistique : le statut du professeur », in *FDM*, N°361, Janvier-Février 2009, pp.26-27.

Egalement, le statut institutionnel n'est pas totalement stable<sup>51</sup>. En effet, le territoire de l'enseignant d'histoire-géographie traditionnel est bien délimité. En revanche, le périmètre d'action du professeur de DNL histoire-géographie se trouve être beaucoup plus étendu car « l'enseignant de la discipline recourant à une L2 se trouve d'emblée confronté à la langue en tant qu'objet pédagogique pertinent sur et pour son champ<sup>52</sup> ». Certes, le professeur de DNL est investi de responsabilités linguistiques mais existe-t-il réellement un conflit de territoires avec les enseignants de langue ? La collaboration entre enseignants de langue espagnole et de DNL devrait conduire à une bonne répartition des tâches et des savoirs langagiers à transmettre aux élèves. Cependant, comme l'écrit Duverger : « trop souvent, il [l'enseignant de DNL] travaille actuellement dans une grande solitude...<sup>53</sup> » et la collaboration entre celui qui enseigne la langue et celui qui enseigne « en » langue reste une exception<sup>54</sup>.

#### 1.4.2. *Les nouvelles fonctions du professeur de DNL*

Il est important de souligner que le nouveau statut de l'enseignant de DNL lui confère ainsi de nouvelles fonctions. Il a désormais deux domaines de compétences : les connaissances disciplinaires et la langue. Selon Laurent Gajo, l'enseignant doit traiter l'opacité de la langue (par exemple, explication des concepts dans les deux langues) pour ensuite aborder la densité du contenu disciplinaire (réflexion sur les concepts présentés<sup>55</sup>). Toutefois, ce nouveau rôle supplémentaire de l'enseignant de DNL réinterroge les méthodologies scolaires. Effectivement, comme l'enseignement de l'histoire-géographie dans les sections Bachibac est idéalement un lieu de rencontre de deux traditions éducatives,

---

<sup>51</sup> DUVERGER (coord.) *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

<sup>52</sup> GAJO L. « Les articulations entre territoires des professeurs de DNL, L2, L1 », DUVERGER (coord.), *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, ADEB : Paris, 2011.

<sup>53</sup> DUVERGER J., « Enseigner en français, pas si simple », in *Le français dans le monde*, n°329, 2003.

<sup>54</sup> MANGIANTE J. M. Les relations entre l'enseignant de langue et celui de DNL : Nécessité d'une convergence didactique et méthodologique [en ligne] <[http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/article\\_FOS-DNL.pdf](http://lefiledubilingue.org/sites/default/files/files/article_FOS-DNL.pdf) .> Dans cet article, il expose une démarche de français sur objectifs spécifiques (FOS) qui préconise un travail sur les compétences linguistiques requises par les apprenants pour suivre un cours de DNL.

<sup>55</sup> GAJO L. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n°28, 2007, p.4.

Beacco<sup>56</sup> recommande « d'éviter la pure et simple « traduction » (linguistique et méthodologique) d'un système dans l'autre, c'est-à-dire enseigner en français tout comme on enseignerait dans un cadre local ou enseigner en français exclusivement selon les modalités du système éducatif des pays francophones ». En définitive, l'enseignant de DNL ne peut donc plus enseigner comme il le faisait dans une classe monolingue, en changeant simplement la langue de communication scolaire. Il est appelé à remettre progressivement en cause ses pratiques pédagogiques anciennes pour en faire émerger d'autres qui concordent avec les principes d'une éducation bilingue et biculturelle. Le professeur de DNL va donc, par la tâche qui lui est confiée, modifier petit à petit sa pratique professionnelle mais aussi la perception de son métier. Comme le souligne l'introduction du rapport Eurydice de 2006:

«L'acronyme EMILE (...) véhicule une approche méthodologique innovante qui va bien au-delà de l'enseignement des langues. En effet, ses promoteurs mettent l'accent sur le fait que la langue et la matière non linguistique sont toutes deux objets d'enseignement, sans qu'il n'y ait de préséance de l'une par rapport à l'autre. Par ailleurs, la réalisation de ce double objectif exige la mise en place d'une approche particulière de l'enseignement: l'apprentissage de la matière non linguistique se fait non pas dans une langue étrangère, mais avec et à travers une langue étrangère. Il implique donc une approche plus intégrée de l'enseignement. Il exige ainsi des enseignants une réflexion spécifique non plus sur l'enseignement des langues uniquement, mais sur le processus d'enseignement en général.<sup>57</sup>».

Ce passage nous montre que pour atteindre un rapport d'équité entre la langue et la discipline comme objets d'enseignement, il faudrait d'abord mettre en place une didactique intégrée et ensuite, faire émerger de nouvelles représentations chez les enseignants sur les langues mais aussi sur les pratiques pédagogiques. En somme, ces trois notions : « langues », « représentations » et « pratiques » font partie intégrante de notre sujet d'étude ce qui nous conduit à les définir plus en détail dans la seconde partie de notre cadre théorique.

---

<sup>56</sup> BEACCO J.C., « Enseignement bilingue et programmes », in DUVERGER (coord.), *Le professeur de « discipline non linguistique »*, Statut, fonctions, pratiques pédagogiques, Paris : ADEB, 2011, p. 52.

<sup>57</sup> Eurydice: Réseau européen d'information sur l'éducation en Europe/Bruxelles, *L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe*, Bruxelles : Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture, 2006, p. 78.

## 2. Réflexion sur les notions-clés du sujet : langues, pratiques et représentations

Notre sujet d'étude portant sur l'enseignement d'une DNL en sections bilingues, il est nécessaire de s'interroger sur trois notions fondamentales en sociolinguistique et didactique des langues et du plurilinguisme: « la langue » qui représente l'outil utilisé pour enseigner la discipline, « les pratiques » qui sont les moyens de l'action enseignante dans une classe de DNL et « les représentations » qui nous éclairent sur les intentions de cette action.

### 2.1. Enseigner « en » langue

Quelles sont les langues en présence dans notre étude ? Et quels sont les statuts de ces langues au sein de la classe de DNL?

#### 2.1.1. *L'espagnol et le français, deux langues romanes*

L'espagnol et le français sont deux langues internationales à forte diffusion<sup>58</sup>. Ce sont aussi des langues romanes<sup>59</sup> et l'intercompréhension<sup>60</sup> entre ces deux langues a donné lieu à des projets de recherche dans les années 1990 et 2000. D'après Gajo<sup>61</sup>, il faut valoriser les stratégies d'intercompréhension dans le cadre d'un enseignement bilingue. Hormis ces rapprochements linguistiques à visée didactique, il convient de s'interroger sur le statut qu'occupent ces deux langues dans la classe de DNL.

---

<sup>58</sup> Le nombre de locuteurs hispanophones et francophones sont respectivement de 495 millions pour l'espagnol et 220 millions pour le français ; Sources : L'Institut Cervantès et l'OIF : [http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario\\_12/i\\_cervantes/p01.htm](http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_12/i_cervantes/p01.htm) <http://www.francophonie.org/Denombrement-des-francophones.html>

<sup>59</sup> Les langues romanes sont les langues qui ont comme racine commune la langue latine : le français, l'espagnol, le portugais, l'italien et le roumain.

<sup>60</sup> L'intercompréhension est une méthodologie qui vise à la compréhension réciproque de locuteurs de langues proches comme les langues romanes. Au cours des années 1990 et 2000, une série de projets s'appuient sur l'intercompréhension entre langue romanes.

<sup>61</sup> GAJO L. « L'intercompréhension entre la didactique intégrée et l'enseignement bilingue », in CONTI Virginie et GRIN François, *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève : Georg, 2008, p.131 à 151.

Tout d'abord, notre recherche s'est effectuée en France, dans un contexte hétéroglotte. En effet, l'espagnol est une langue étrangère et une langue enseignée dans le cadre des cours de langues vivantes et dans ceux de DNL.

Malgré l'instabilité de ces définitions<sup>62</sup>, il convient de préciser que la « langue maternelle » est « la langue de référence » ou encore « la langue d'appartenance » car elle est liée à la mère et acquise en premier alors que la « langue étrangère » correspond à une langue acquise ou apprise après la langue maternelle même si « une langue n'est jamais étrangère en soi <sup>63</sup> ». Au milieu de ces deux catégorisations, la langue seconde serait « une langue ayant une forte présence et/ou un statut spécifique dans l'environnement étudié<sup>64</sup> ».

Au regard de ces définitions sur les langues, il est intéressant de voir que la langue espagnole a un statut particulier au sein des sections-Bachibac parce qu'elle est la langue d'enseignement conjointement avec le français. On pourrait éventuellement lui conférer le statut de langue seconde. Néanmoins, l'usage de l'espagnol comme langue de scolarisation se restreint à la classe de DNL, de ce fait, il est plus opportun de le considérer comme une langue étrangère à statut particulier. Cependant, le multilinguisme est très présent dans la société française et les apprenants inscrits dans les sections binationales ont parfois un lien particulier avec la langue espagnole qui peut être leur langue maternelle. D'autres apprenants peuvent avoir d'autres langues maternelles que l'espagnol et le français.

Il nous apparaît plus pertinent d'utiliser une autre dénomination pour les deux langues. Le français est la L1 car c'est la langue majoritaire dans le contexte d'enseignement et l'espagnol est la L2 car même si elle possède divers statuts (langue maternelle, seconde ou étrangère), le français reste ici « la langue première ». En ce sens, le statut des langues est important dans la réussite d'un dispositif bilingue<sup>65</sup> en fonction des conceptions valorisantes ou dévalorisantes que les enseignants et apprenants ont de la L2. Nous pouvons supposer que dans notre contexte, l'espagnol est une langue valorisée par les apprenants en raison de son statut de langue internationale mais aussi en raison de leur choix volontaire d'avoir l'espagnol

---

<sup>62</sup> CASTELLOTTI V., *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001, pp. 20-27. Dans son livre, Castellotti reprend les réflexions de Louise Dabène, Henri Besse et Sophie Moirand pour réfléchir à la complexité d'établir des catégorisations strictes.

<sup>63</sup> *Ibid*, p. 25.

<sup>64</sup> *Ibid*, p. 26.

<sup>65</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009.

comme langue d'enseignement. Comment la L2, appréciée par les apprenants, est-elle utilisée dans le discours de la classe ?

### 2.1.2. *Usage des langues : l'alternance codique*

Dans un enseignement bilingue, les deux langues sont mises en contact. Les chercheurs ont développé une notion pour désigner le contact des langues dans une interaction scolaire ou extrascolaire : l'alternance codique.

#### ➤ Alternance codique, éléments de définitions

Plusieurs chercheurs ont travaillé sur l'alternance codique. Nous allons reporter ci-dessous deux définitions de l'alternance codique :

« L'alternance codique est le changement, par un locuteur bilingue, de langue ou de variété linguistique à l'intérieur d'un énoncé-phrase ou d'un échange, ou entre deux situations de communications<sup>66</sup> ».

L'alternance codique est « le passage complet de longueur variable d'une langue à l'autre dans une même interaction » ou encore (...) « une des manifestations linguistiques les plus significatives chez les sujets bilingues dans une situation de communication bilingue<sup>67</sup> ».

En résumé, l'alternance codique se produit dans un échange conversationnel durant lequel s'effectue un changement volontaire et spontané de deux ou plusieurs langues. De plus, cette alternance est une manifestation de la bilingualité des individus. Toutefois, l'alternance codique est souvent perçue comme une marque d'instabilité linguistique même si les linguistes ont montré qu'elle repose sur des règles précises<sup>68</sup>. Dans le champ de la didactique

---

<sup>66</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 17.

<sup>67</sup> CAUSA Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 2002, p. 9.

<sup>68</sup> DEPREZ Christine. *Les enfants bilingues : langues et familles*, Paris : Didier, 1994. Elle arrive à la conclusion suivante : « l'enfant élevé dans un milieu bilingue est confronté (...) à deux codes distincts qui fonctionnent en même temps ce qui l'oblige à connaître les règles des deux systèmes mais aussi les règles d'alternance entre les langues ». p. 202.

des langues, l'alternance codique a longtemps été refoulée jusque dans les années 1980-1990 où les recherches montrent que la classe de langue est un espace dans lequel la langue étrangère, la langue maternelle des apprenants et les autres langues se chevauchent et ce contact des langues peut avoir un « haut degré de *didacticité*<sup>69</sup> ». L'alternance codique n'est plus interprétée uniquement comme un manque de maîtrise dans la langue étrangère mais aussi comme une intention communicative ou encore comme un processus vers la constitution de la compétence plurilingue. Les formes prises par l'alternance codique dans une conversation sont diverses : rapporter les propos de quelqu'un, désigner un interlocuteur qui ne participe pas à la conversation, utiliser des interjections, des répétitions, reformuler son message, donner son opinion, utiliser un mot plus accessible, désigner un nom de référence, affirmer son statut et garder sa place<sup>70</sup>.

Par ailleurs, Maria Causa<sup>71</sup>, en se basant sur les travaux d'autres chercheurs (Gumperz, Grosjean etc.) établit une hiérarchie des facteurs déclenchant l'alternance codique de la part des apprenants et de l'enseignant. Nous avons résumé cette liste des raisons de l'alternance codique sous forme de tableau :

<b>Les raisons de l'alternance codique chez</b>	
Les apprenants	L'enseignant
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ demander de l'aide à son interlocuteur ;</li> <li>➤ résoudre un problème communicatif avec les moyens du bord et/ou de manière économique ;</li> <li>➤ signaler à son interlocuteur l'intention de maintenir le contact ;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ masquer ses problèmes linguistiques ;</li> <li>➤ se fondre dans le contexte dans lequel il travaille ;</li> <li>➤ donner l'objectif de la séquence ;</li> <li>➤ affirmer son statut interactif ;</li> <li>➤ se faire comprendre et transmettre les</li> </ul>

<sup>69</sup> CAUSA M. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère. Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Bern : Peter Lang, 2002. p. 45.

<sup>70</sup> *Ibid*, p. 32 à 35.

<sup>71</sup> *Ibid*, p. 49 et 52-53.

<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ marquer une proximité avec ses pairs (les autres apprenants) et une distance avec l'enseignant (le pair le plus fort) ;</li> <li>➤ Exprimer une attitude coopérative vis-à-vis des interlocuteurs (enseignants et apprenants) ;</li> <li>➤ S'affirmer en tant que sujet personne.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>savoirs en langue cible ;</li> <li>➤ créer une relation plus interpersonnelle avec les apprenants ;</li> <li>➤ s'intégrer au groupe-apprenants ;</li> <li>➤ créer des ponts entre langue cible et langue maternelle.</li> </ul>
---	--

Ainsi, ce tableau nous prouve que l'alternance codique chez l'enseignant recouvre une fonction didactique (mieux transmettre ses savoirs aux apprenants) et une fonction identitaire (s'intégrer au groupe d'apprenants).

Dans l'enseignement bilingue, l'alternance codique est fonctionnelle car les deux langues font partie de l'apprentissage. Toutefois, Duverger<sup>72</sup> et Causa précisent qu'il existe souvent une forme de culpabilité de la part des enseignants qui utilisent l'alternance codique. Cette perception négative prouve que la représentation du bilinguisme est encore celle de la maîtrise parfaite de deux compétences monolingues. Or, comme le précise Marisa Cavalli « loin d'être considérées comme des fautes, des interférences, des indices d'incompétence, les marques transcodiques représentent autant de fenêtres ouvertes sur les processus qui président à cette construction progressiste<sup>73</sup> » (Cavalli, 2004 : p154). Finalement, Mariella Causa<sup>74</sup>, démontre que l'alternance codique facilite l'apprentissage des contenus par un procédé qu'elle nomme « l'étayage disciplinaire et linguistique ». Ceci nous amène à nous interroger sur la possible didactisation de cette alternance codique.

---

<sup>72</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009. Et CAUSA Maria, « Enseignement bilingue francophone et apports du CECR », in *Le français dans le monde*, septembre 2009, n° 366, p. 33.

<sup>73</sup> Cavalli Marisa. « Apprendre (et enseigner) à se sentir bilingue. Nouvelles conceptions de l'apprenant et de la salle de classe », in PY B., *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, 2004.

<sup>74</sup> CAUSA Mariella. « Le statut sociolinguistique du professeur », in *Le Français dans le monde*, novembre 2008, p. 26-27.

➤ Didactiser l'alternance codique

Tout d'abord, il existe trois formes<sup>75</sup> d'alternance codique en classe :

1. **la macroalternance** qui correspond au découpage des programmes traités successivement en L1 et L2.
2. **la microalternance** ou le recours ponctuel et non programmable à la L1 pour expliquer et reformuler son discours
3. **la mesoalternance** ou **alternance séquentielle** qui suppose une alternance des activités de la séance en L2 et L1.

La macroalternance et l'alternance séquentielle sont programmées didactiquement à l'avance alors que la microalternance, plus libre, a avant tout une fonction communicative. D'après Causa<sup>76</sup>, l'alternance séquentielle est celle qui apporte le plus de bénéfices linguistiques et cognitifs. En effet, en alternant les langues dans une séance de travail, l'enseignant croise les documents et les activités dans les deux langues ce qui facilite l'acquisition des concepts bilingues. Duverger<sup>77</sup> propose une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues suivant toutes les étapes d'une séance pédagogique allant de la formulation du titre aux évaluations finales. Dans son article, Duverger remarque que chez certains enseignants des sections bilingues, l'alternance codique est une pratique d'enseignement commune mais inconsciente chez les enseignants de DNL. Dès à présent, nous allons nous intéresser au syntagme de « pratiques de classe » et à leurs spécificités dans le cadre d'un enseignement « en » langue d'une discipline spécifique.

---

<sup>75</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009.

<sup>76</sup> CAUSA M. « L'alternance des langues dans l'enseignement bilingue » in DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

<sup>77</sup> Duverger J. « Une trame méthodologique d'alternance séquentielle des langues », in DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

## 2.2. Enseigner une DNL, des pratiques de classe....

### 2.2.1. *Les pratiques de classe : entre répertoire didactique et actions d'enseignement*

L'expression « pratiques de classes » est définie comme «les activités réalisées par l'enseignant lui-même face aux apprenants dans la salle de classe <sup>78</sup>». Ce sont donc les activités concrètes que propose l'enseignant – la résolution d'un problème, la lecture d'un document – par opposition aux activités abstraites – les processus cognitifs des apprenants. Il existe également une différence entre les pratiques réalisées dans l'espace classe et les pratiques exigées – par les textes officiels et par les approches méthodologiques de référence. En somme, les pratiques de classe sont influencées par les théories didactiques dans une praxéologie qui permet de rénover l'action enseignante. Les recherches sur les « pratiques de classe » s'intéressent à la fois aux pratiques d'enseignement et à celles d'apprentissage et l'enchevêtrement des deux. On distingue plusieurs types de recherches sur les pratiques de classe : l'étude des objets d'enseignement, l'analyse des interactions et des discours dans la classe, l'examen des situations d'enseignement et de la gestion de la classe, l'analyse de l'expérience de l'enseignant avec un focus sur le sens de son action <sup>79</sup>. Notre étude porte avant tout sur l'analyse interactionnelle en classe de DNL avec en toile de fond, l'évaluation des motifs des enseignants.

Il convient de préciser que les pratiques de classe sont des *actions d'enseignement* orientées par le *répertoire didactique* d'un enseignant. Ces deux notions, *répertoire didactique* et *actions d'enseignement* ont permis d'approfondir les recherches sur les pratiques de classes.

Tout d'abord, le répertoire didactique de l'enseignant est « un ensemble de modèles d'actions, de sommes d'expériences, de convictions qu'il mobilise à l'occasion de sa pratique

---

<sup>78</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 198.

<sup>79</sup> VINATIER I., ALTET M. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : PUR, 2008.

d'enseignement<sup>80</sup>». L'expérience professionnelle (les différents contextes d'enseignement, la formation initiale et continue etc.) et personnelle (socialisation, situations d'apprentissage) de chaque enseignant lui confère un ensemble de compétences sur lesquelles il peut s'appuyer dans sa pratique pédagogique quotidienne. Ce répertoire didactique s'inscrit dans une culture professionnelle. En effet, Francine Cicurel<sup>81</sup> émet le postulat que les enseignants s'inscrivent tous dans une « culture d'enseignement » que partagent les professeurs d'une même discipline même si l'enseignant reste un individu qui a ses propres références culturelles. Connaître le répertoire didactique d'un enseignant permet de mieux appréhender sa « compétence transmissive » par laquelle un enseignant arrive à transmettre son savoir et qui est composée de « savoirs dans la matière à enseigner mais aussi de savoirs aux contours flous, parfois mal définis, savoirs sociaux, savoirs littéraires, savoirs politiques<sup>82</sup>».

Dans le cadre de son action enseignante, le professeur met en place un ensemble de *pratiques de transmission*. D'après Cicurel, les *pratiques de transmission* sont « les pratiques langagières didactiques (verbales, non verbales, mimogestuelles) et des pratiques interactionnelles qu'un locuteur expert met en œuvre afin qu'un public moins savant puisse s'approprier des savoirs et savoir-faire<sup>83</sup>». Autrement dit, c'est l'ensemble des stratégies que développe l'enseignant pour faire sa classe dans un style qui lui est propre. Par ailleurs, s'intéresser uniquement aux *pratiques de transmission* peut nous faire oublier la particularité de la relation didactique. En effet, dans toute *action enseignante*, il existe une action planifiée, en accord avec les programmes et les méthodologies d'enseignement, mais il existe aussi une action de déplanification volontaire ou involontaire de la part du professeur qui s'accommode des éléments qui surgissent dans l'interaction scolaire<sup>84</sup>.

Les réflexions sur les pratiques enseignantes dans les sections bilingues des professeurs de DNL n'ont pas beaucoup étudié ces trois notions de *répertoire didactique*, *pratiques de transmission* et *actions d'enseignements*. Toutefois, dans un article paru dans *le Français*

---

<sup>80</sup> CICUREL Francine. «Le dire sur le faire, un retour (possible ?) sur l'action de l'enseignant », in BIGOT Violaine, CADET Lucile. *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve, 2011, p. 64.

<sup>81</sup> CICUREL F. *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier, 2011, p. 150.

<sup>82</sup> *Ibid*, p. 153.

<sup>83</sup> *Ibid*, p. 156.

<sup>84</sup> *Ibid*, p. 124

dans le monde, une chercheuse porte son intérêt sur le processus de planification et de déplanification et sur la gestion des ressources du répertoire didactique de l'enseignant (les expériences pédagogiques passées, la conviction méthodologique, les recommandations officielles, les représentations des langues etc.<sup>85</sup>). Les pratiques de classe de l'enseignant de DNL sont différentes de celles de l'enseignant de langue puisqu'elles ne s'établissent pas autour du même objet. Mais, ces pratiques dans une classe de DNL sont-elles spécifiques par rapport à un enseignement monolingue ?

### 2.2.2. Les pratiques en classe de DNL sont-elles spécifiques ?

#### ➤ Les pratiques des enseignants de DNL et la didactique intégrée

Dans un article portant sur l'interculturalité en classe de DNL, Duverger précise que les pratiques de classe divergent en fonction du pays et des rites scolaires (modes d'évaluation, contrats didactiques etc...) et aussi en relation avec les méthodologies d'enseignement<sup>86</sup>. Par ailleurs, il précise aussi que les enseignants de DNL agissent de trois manières différentes<sup>87</sup> :

Pratiques de classe	Conceptions du bilinguisme
L'enseignant traduit son cours de la L1 à la L2	monolinguisme
L'enseignant fait son cours tour à tour en L1 et L2	bilinguisme additif
Le professeur intègre les contenus et les langues <sup>88</sup>	bilinguisme intégré

<sup>85</sup> JOSSELIN Cécile. « Le plurilinguisme au quotidien », in *Le français dans le monde*, N°384, Novembre-Décembre 2012, p. 36-37.

<sup>86</sup> « On aborde les connaissances disciplinaires selon un continuum qui va de l'encyclopédisme, avec une forte tendance à privilégier la mémorisation au constructivisme raisonné avec toutes ces caractéristiques - priorité aux observations, expérimentations, travaux pratiques. » DUVERGER Jean. « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », in *Tréma*, 2008, n° 30, p. 4.

<sup>87</sup> *Ibid*, p. 5.

<sup>88</sup> Daniel Coste précise que « le travail sur les dossiers de documents authentiques dans les deux langues permet de faire état de points de vue distincts ». COSTE Daniel. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Paris : ADEB, 2003.

Dans ses *pratiques de transmission*, l'enseignant de DNL doit prendre en compte les compétences disciplinaires et linguistiques de ses élèves. D'où la nécessité soulevée par les chercheurs (Gajo, Duverger, Causa) de pratiquer une didactique intégrée qui repose sur la mise en relation des programmes et des contenus, le croisement des méthodologies, l'alternance des langues et des supports didactiques dans les deux langues. D'après Gajo, cette didactique multi-intégrée s'accommode mieux de certaines pratiques de classes : les interactions maître-élèves, la pédagogie du projet et les pratiques de co-apprentissage et co-enseignement<sup>89</sup>.

➤ Les pratiques de co-enseignement et de co-apprentissage

La *compétence transmissive* du professeur de DNL suppose un ensemble de stratégies particulières.

Dans un article, Maria Causa<sup>90</sup> reprend le concept d' « interaction de tutelle » (Bruner, 1993) durant laquelle le professeur recourt à un ensemble de procédés pour faire acquérir un savoir à un non-expert. Comme l'enseignant de DNL est non-natif, il est dans une position basse sur le plan linguistique ce qui entraîne une action de « co-apprentissage » entre professeur et élèves. Ce « co-apprentissage » favorise une co-construction conceptuelle au plan linguistique. Par exemple, il est courant que les professeurs de DNL demandent un éclaircissement linguistique à leurs élèves. Par ailleurs, les difficultés linguistiques des enseignants de DNL les conduisent à recourir à une pratique de « co-enseignement » qui suppose une collaboration avec l'enseignant de langue. Cette pratique peut avoir des conséquences sur les stratégies identitaires professionnelles<sup>91</sup>.

« La classe bilingue fait naître de nouveaux enjeux acquisitionnels pour les élèves et de nouveaux défis professionnels pour les enseignants »<sup>92</sup>. Somme toute, les actions d'enseignement et pratiques de transmission dans le cadre d'un enseignement bilingue sont

---

<sup>89</sup> GAJO L. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n°28, 2007, p.2-11.

<sup>90</sup> CAUSA Mariella. « Le statut sociolinguistique du professeur », in *Le Français dans le monde*, novembre 2008, p. 26-27.

<sup>91</sup> DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011, p74

<sup>92</sup> Cavalli Marisa, « Apprendre (et enseigner) à se sentir bilingue. Nouvelles conceptions de l'apprenant et de la salle de classe », in PY B., *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, 2004, p.156.

très spécifiques et le répertoire didactique de l'enseignant s'en trouve fortement modifié. Des chercheurs se sont intéressés aux pratiques enseignantes en travaillant sur les discours de classe et sur les interactions didactiques.

### 2.2.3. *La construction interactive des discours en classe de DNL*<sup>93</sup>

Les travaux sur les interactions en classe de langue, inspirés de l'analyse conversationnelle d'E. Goffman, ont défini l'interaction comme « un lieu ouvert de co-construction et de transformation permanente des identités et des microsystèmes sociaux<sup>94</sup> ». Certaines études, notamment celles menées par l'équipe du CEDISCOR, ont porté leurs attentions sur le cadre interactif, notamment celui de la classe de langue et sur les stratégies discursives mises en œuvre dans une interaction scolaire.

Des recherches analysent les enjeux sociaux des interactions. Vion<sup>95</sup> démontre que dans chaque interaction, il existe des rapports de places entre les participants liées au cadre interactif et à l'implicite social. Il distingue cinq types de positions adoptées dans une interaction: les places « institutionnelles », « modulaires », « subjectives », « discursives » et « énonciatives ».

Causa décrit dans sa thèse<sup>96</sup> les interactions de classe sous l'angle de l'analyse du parler bilingue des professeurs d'italien à Paris. Elle distingue ainsi quatre formes de discours établis dans l'interaction de classe :

- A. Les échanges produits entre enseignants et apprenants
- B. Les productions des enseignants
- C. Les productions des apprenants
- D. Les échanges entre apprenants

---

<sup>93</sup> Nous avons repris ici le titre d'un des carnets du CEDISCOR. CEDISCOR. *La construction interactive des discours de la classe de langue*, n°4, 1996.

<sup>94</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 134.

<sup>95</sup> VION Robert, « L'analyse des interactions verbales », in CEDISCOR, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, n°4, 1996, pp.19-32.

<sup>96</sup> CAUSA Maria. *Le fonctionnement de l'alternance codique dans le discours de l'enseignant natif en classe de langue étrangère*, Thèse, 1992, p. 155.

Egalement, elle explique que les discours de classes sont hétérogènes et parfois l'intention communicative de l'énonciation n'est pas exclusivement didactique. Elle écrit ensuite un article dans les carnets CEDISCOR<sup>97</sup> dans lequel elle expose son travail sur l'alternance des langues et sur les parlars bilingues des enseignants en partant de l'hypothèse qu'il reflète une intention communicative. Elle travaille sur les stratégies (discursives, communicatives et interactionnelles) dans le discours de classe. Elle développe ainsi deux concepts : celui de *stratégie contrastive* (qui est la mise en relation des deux langues pour expliquer la structure linguistique de la L2) et celui de *stratégie d'appui* (qui correspond au désir de s'appuyer sur la L1 dans le discours de classe).

Dans le cadre d'un enseignement bilingue, Jean-Claude Beacco<sup>98</sup> décrit un ensemble de genres de discours (écrits et oraux) qui sont adoptés dans une classe bilingue :

- A. l'exposé monologal de l'enseignant peu interactif ;
- B. l'exposé avec interactions même si elles sont peu spontanées et qu'elles développent une compétence interactionnelle réduite ;
- C. l'échange collectif avec une co-construction de la connaissance ;
- D. les interactions entre apprenants qu'elles soient privées ou qu'elles s'incorporent au discours de la classe (question, demande de clarification de la consigne) ;
- E. L'exposé d'un élève ;
- F. La prise de notes ;
- G. La lecture d'un manuel ou autres textes ;
- H. La production de textes écrits<sup>99</sup>.

Dans cet article, Beacco précise que ces discours peuvent donner lieu à une alternance des langues et qu'ils ont tous une dimension réflexive. La construction interactive des discours dans la classe de DNL est influencée directement par les représentations des enseignants sur la compétence bi/plurilingue qu'ils veulent développer dans le cadre de leur enseignement.

---

<sup>97</sup> CAUSA M. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », in CEDISCOR, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, n°4, 1996, pp.111-122.

<sup>98</sup> Beacco J.C., « Module 3: Les formes de la communication en classe », DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

<sup>99</sup> Ce dernier discours n'est pas un discours oral, la prise de notes suppose une forme d'oralité de la part du professeur.

## 2.3. ... aux représentations d'enseignants

### 2.3.1. *La notion centrale de « représentation » en didactique des langues*

#### ➤ Une notion transdisciplinaire

La notion de « représentation sociale » issue de la sociologie durkheimienne est polysémique. En effet, elle recoupe plusieurs champs disciplinaires, de la psychologie sociale à la sociologie en passant par la didactique. Emile Durkeim a parlé en premier de représentations collectives mais c'est la théorie de Serge Moscovici qui va densifier le concept. Ce dernier découpe la représentation sociale en deux entités : un noyau central stable et un système périphérique plus contextuel et instable qui permet à la représentation d'évoluer et de s'adapter<sup>100</sup>. Trois définitions de ce concept citées ci-dessous vont nous permettre de mieux cerner les contours de cette notion transversale :

« C'est à elles que nous faisons le plus facilement et le plus spontanément appel pour nous repérer dans notre environnement psychique et humain. (...) Situées à l'interface du psychologique et du sociologique, les représentations sociales sont enracinées au cœur du dispositif social<sup>101</sup>».

« Les représentations peuvent être comparées à des « théories » du savoir commun, des sciences « populaires » qui se diffusent dans une société. (...) Tout objet ou comportement social est une réalité plus une représentation. En objectivant celui-là, on le façonne, on l'unit à celle-ci<sup>102</sup>».

« Pour Jodelet (1989), une représentation sociale est “une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social”. Les représentations apparaissent alors déterminantes dans la gestion des relations sociales, tant du point de vue des conduites que de la communication<sup>103</sup>».

---

<sup>100</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 214.

<sup>101</sup> MANNONI Pierre. *Les représentations sociales*, Paris : PUF, 2012, p. 5.

<sup>102</sup> LECOMTE Jacques, « Entretien avec Serge Moscovici, Comment voit-on le monde. Réalité et représentations sociales ». 2010[En ligne] < [http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite\\_fr\\_11718.html](http://www.scienceshumaines.com/comment-voit-on-le-monde-representations-sociales-et-realite_fr_11718.html)>

<sup>103</sup> MOORE Danièle ed. CASTELLOTTI Véronique ed. *Représentations sociales des langues et enseignement*, DGIV, Strasbourg : Conseil de l'Europe, 2002, p. 8.

A la lecture de ces trois définitions, il apparaît que les représentations sociales sont des formes de savoirs partagés qui s'établissent dans un contexte donné, qui servent à comprendre et théoriser des aspects du monde et qui, par voie de conséquence, permettent d'agir socialement. De surcroît, S. Moscovici précise que les représentations sociales effectuent un processus d'objectivation et d'ancrage des objets représentés, les rendant plus concrets et plus accessibles cognitivement. Ainsi, cette notion fondamentale pour aborder les comportements humains a naturellement investi les champs de la sociolinguistique et de la didactique des langues.

➤ un nouveau champ de réflexion pour les sociolinguistes et didacticiens des langues

D'un côté, les sociolinguistes dans la lignée de W. Labov ont étudié les différents conflits diglossiques liés aux représentations et la notion de « stéréotype » qui est une représentation figée. Ensuite, A-M. Houdebine a travaillé sur la notion d' « imaginaire linguistique », abordant ainsi « les représentations sociales dont sont porteurs (et victimes) les usagers de la langue <sup>104</sup> ».

D'un autre côté, la didactique des langues a abordé les représentations sociales des langues pour étudier l'enseignement/apprentissage des langues, les politiques linguistiques et éducatives, ainsi que les principes et méthodologies. Véronique Castellotti et Danièle Moore ont écrit un précis publié par la division des politiques linguistiques au Conseil de l'Europe <sup>105</sup> dans lequel elles postulent que les représentations influencent l'enseignement/apprentissage des langues <sup>106</sup>. Selon les deux chercheurs, les perceptions des apprenants sur la langue cible et sur la « distance interlinguistique » entre langue cible et langue source ont des répercussions sur les stratégies d'apprentissage. « Ces images, très fortement stéréotypées, recèlent un pouvoir valorisant ou, a contrario, inhibant vis -à-vis de l'apprentissage lui-même <sup>107</sup> ». Par ailleurs, cette étude montre également que les professeurs transmettent souvent des représentations et que l'une des recommandations didactiques n'est pas nécessairement

---

<sup>104</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 214.

<sup>105</sup> MOORE Danièle ed. CASTELLOTTI Véronique ed. *Représentations sociales des langues et enseignement*, DGIV, Strasbourg : Conseil de l'Europe , 2002.

<sup>106</sup> *Ibid*, p. 7. « On reconnaît en particulier que les représentations que les locuteurs se font des langues, de leurs normes, de leurs caractéristiques, ou de leurs statuts au regard d'autres langues, influencent les procédures et les stratégies qu'ils développent et mettent en œuvre pour les apprendre et les utiliser (Dabène 1997) ».

<sup>107</sup> *Ibid*, p. 12.

d'éviter de les aborder en classe mais d'élaborer une réflexion à partir des représentations émergentes chez les apprenants pour mettre en place un processus de décentration interculturelle.

Dans le cadre de notre master de recherche, nous porterons une attention particulière aux représentations d'enseignants sur leurs pratiques, pratiques qui sont elles-mêmes empreintes de représentations sur le bi/plurilinguisme.

### 2.3.2. *Les représentations sociales du bi/plurilinguisme*

Dans notre cadre d'étude, il est nécessaire de s'interroger sur les représentations du bi/plurilinguisme et plus spécifiquement sur celles qui émergent chez les acteurs d'un enseignement bi/plurilingue.

Dans l'étude de Moore et Castellotti, il est fait mention des travaux portant sur les représentations sociales du bi/plurilinguisme. De nombreuses études ont mis l'accent sur les représentations négatives du bi/plurilinguisme (Tabouret-Keller 1990, Lüdi et Py 2003, Castellotti et Moore 2007 etc). L'hypothèse commune étant que les conceptions du plurilinguisme sont très cloisonnées. En effet, Castellotti et Moore (2007) relatent une étude faite auprès d'enfants leur demandant de dessiner la compétence bilingue d'un individu. Les résultats prouvent que la représentation du bilinguisme est celle de la somme de deux monolinguisms :

« Ces dessins laissent percevoir des espaces cloisonnés, où chaque langue occupe une aire spécifique et bien distincte des autres, et où le plurilinguisme semble construit par juxtaposition plutôt que par complémentarité <sup>108</sup>»

Par ailleurs, les deux chercheurs ont analysé les représentations des professeurs de langue qui ont une utilisation « honteuse » des deux langues dans leur classe. Cependant, des projets didactiques sont nés (Evlang, approches plurielles) qui visent à la valorisation du plurilinguisme dans les approches didactiques.

---

<sup>108</sup> CASTELLOTTI Véronique ed. MOORE Danièle ed. *Représentations sociales des langues et enseignement*, Strasbourg Conseil de l'Europe : DGIV, 2002, p. 14.

Notons toutefois que les études se sont beaucoup centrées sur l'étude du bi/plurilinguisme des migrants et sur les représentations sociales et enseignantes qu'il génère. Or, qu'en est-il des représentations d'enseignants dans les sections bilingues ?

### 2.3.3. *Les représentations d'enseignant de DNL sur leurs pratiques*

Il convient de préciser que les recherches sur les représentations d'enseignants dans le cadre des sections bilingues sont assez parcellaires. Comme le souligne Laurent Gajo :

« Les recherches scientifiques sur les sections bilingues travaillent sur l'utilisation des langues et la fonction des alternances de langues et comment s'articulent la négociation linguistique et le travail de DNL. Mais, il s'avère aussi important de documenter le savoir sur les sections bilingues par un examen des représentations sociales des acteurs pédagogiques (élèves et enseignants et autres) et des documents de politique linguistique et éducative<sup>109</sup> ».

Laurent Gajo<sup>110</sup> a recueilli des discours d'élèves et de professeurs et il a répertorié deux types de stratégies enseignantes qui présupposent une représentation normative du plurilinguisme comme une compétence parfaite dans les deux langues. Il en conclut que le discours des acteurs « manque ainsi souvent d'un point de vue bilingue sur les pratiques bilingues<sup>111</sup> ». Il s'intéresse ensuite aux enseignants de DNL qui perçoivent la L2 dans leur enseignement disciplinaire « tantôt comme un atout tantôt comme un problème<sup>112</sup> ». Certaines recherches établissent des réflexions sur les attentes des professeurs de DNL (Causa, 2009, Duverger, 2009).

Il nous apparaît intéressant dans notre recherche de travailler sur ces représentations d'enseignants de DNL même si elles sont difficilement perceptibles. Toutefois, ces perceptions enseignantes transparaissent dans leurs discours, discours qui restent ceux de

---

<sup>109</sup> GAJO Laurent. « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », in *Glottopol*, n° 13, juillet 2009.

<sup>110</sup> *Ibid*, p 25

<sup>111</sup> *Ibid*, p. 25.

<sup>112</sup> *Ibid*, p.28.

praticiens qui ont chacun leurs stratégies et intentions avant d'entrer dans leur classe. Ces stratégies et intentions se regroupent dans une notion centrale, celle de « l'agir professoral ».

La construction du cadre théorique de notre étude (définition des concepts, explication du contexte de l'étude) fait toujours émerger une question sous-jacente qui oriente les lectures. Cette problématisation du sujet de recherche nous donne une toile de fond à notre future analyse des données. De fait, la problématique est un questionnement primordial pour mener une recherche scientifique.

### **3. Problématique et questions de la recherche**

Il s'agit de montrer en premier le cheminement de notre pensée jusqu'à la définition de la problématique pour ensuite exposer nos questions de recherches.

#### **3.1. Problématique**

Le choix du sujet implique nécessairement d'avoir une interrogation initiale sur l'objet que l'on désire étudier. Notre question de départ est volontairement globale :

« Comment se déroule l'enseignement d'une DNL dans une section bilingue-Bachibac ? Quelles sont les modes d'action des enseignants dans ces sections bilingues ? ».

Ce premier questionnement souligne une focalisation sur un seul acteur : l'enseignant de DNL histoire-géographie. Dans le même temps, il laisse entrevoir une réflexion plus pragmatique centrée sur l'interaction de classe et sur l'action d'enseigner dans une classe de DNL.

Au fil des lectures, les concepts de « répertoire didactique », d'« alternance codique », d'« actions enseignantes », de « représentations » ont fait évoluer cette question de départ. Par voie de conséquence, nous avons fait un premier constat : l'enseignant de DNL possède deux responsabilités, un devoir d'enseignement de sa discipline et une responsabilité linguistique car il enseigne « en » langue. Une autre question s'est alors posée :

« Cette nouvelle responsabilité du professeur de DNL vis-à-vis de la langue provoque-t-elle chez lui des changements didactiques, pédagogiques et statutaires ? »

Cette deuxième question s'intéresse à une possible transformation de l'enseignant de DNL. Le professeur de DNL peut connaître une évolution pratique – nouvelle pédagogie-théorique – nouvelle didactique- et personnelle. Somme toute, l'enseignement en DNL entraîne une modification de son « agir professoral ». Francine Cicurel a effectué des recherches à partir de cette notion apparue en premier chez Bronckart (1995):

« Pour accomplir son métier d'enseignant, le professeur exécute une suite d'actions en général coordonnées, et parfois simultanées, subordonnées à un but global, avec une certaine intentionnalité dont la finalité ultime est l'agrandissement des connaissances et du savoir-faire de son public d'apprenants<sup>113</sup> »

Dans notre cadre d'étude, l'enseignant de DNL a comme objectif de transmettre des savoirs historiques et géographiques et de développer un certain nombre de compétences – en rédaction, en cartographie etc. – ainsi que d'éveiller l'esprit critique de ses élèves. Cette intention première de l'enseignant de DNL est doublée d'un autre objectif : accroître la compétence linguistique<sup>114</sup>.

Egalement, F. Cicurel explique que l'enseignant se projette dans sa classe avant de donner son cours pour ensuite modifier sa planification pendant sa classe et finalement après le cours, se sentir responsable du bon ou mauvais déroulement des actions vécues.(CICUREL in BIGOT, 2012 : 55). Il y a donc trois pôles dans l'action d'enseignement : la projection, la réalisation et l'évaluation. Ces trois axes de l'action enseignante nous prouvent que chaque professeur souhaite mettre en pratique ses théories didactiques et personnelles dans sa classe. Une troisième interrogation apparaît :

---

<sup>113</sup> CICUREL Francine. «Le dire sur le faire, un retour (possible ?) sur l'action de l'enseignant », in BIGOT Violaine, CADET Lucile. *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve, 2011, pp. 52.

<sup>114</sup> Précisons cependant que leur enseignement est celui de la discipline et non de la langue mais comme la langue reste leur outil, ils ne peuvent ignorer cette finalité linguistique de l'enseignement bilingue.

« Le fait d'enseigner une discipline « en » langue étrangère entraîne-t-il chez l'enseignant une nouvelle approche de sa pratique professionnelle et de fait, une nouvelle perception de la didactique de sa ou de ses disciplines ? »

La réflexion sur le syntagme d' « agir professoral » permet de mettre en perspective pratiques de classe et représentations d'enseignants. En définitive, au sein d'une classe d'histoire-géographie « en » espagnol, le professeur produit un ensemble d'actions (et de discours) avec une finalité, celle de transmettre sa matière et de contribuer à la formation linguistique des élèves. Mais, cette double responsabilité change-t-elle la perception que l'enseignant se fait de son travail? Notre problématique peut être formulée de la manière suivante :

**« En quoi l'intégration d'une langue étrangère dans l'enseignement de la DNL histoire-géographie suppose-t-elle une pédagogie particulière susceptible de modifier les représentations des enseignants sur leur métier ? »**

### 3.2. Questions de recherche

Comme notre problématique nous invite à mieux percevoir à la fois les pratiques pédagogiques des enseignants et leurs représentations, nous avons élaboré trois axes pour déterminer nos questions de recherches.

#### ➤ Le statut et la place des langues dans la classe de DNL

La classe de DNL représente « une situation de communication potentiellement bilingue <sup>115</sup> » dans la mesure où l'enseignant est un locuteur bilingue et que ses élèves sont des « bilingues virtuels ». Il nous apparaît pertinent de voir comment les langues sont présentes dans la classe et les représentations que les acteurs ont de ces langues et de leur usage. En somme, comment les enseignants utilisent-ils les langues dans leurs classes? Comment se représentent-ils l'alternance des langues dans leurs pratiques?

---

<sup>115</sup> CAUSA M. « L'alternance codique dans le discours de l'enseignant », in CEDISCOR, *La construction interactive des discours de la classe de langue*, n°4, 1996, p.112.

➤ Les finalités de l'enseignement d'une DNL

Comme tout dispositif d'enseignement bilingue, l'enseignement en Bachibac a un double objectif: préparer les élèves à se présenter aux épreuves écrites de l'examen final tout en maîtrisant une langue étrangère à un niveau B2 du CECRL. Il n'est pas nécessaire de préciser que les épreuves de dissertation et d'étude de documents sont à rédiger en espagnol. Or, quelles sont les compétences que cherche à développer en priorité le professeur de DNL chez ses étudiants ? Privilégie-t-il l'écrit ou l'oral ? Comment concilie-t-il un développement à la fois des compétences disciplinaires et linguistiques ? En résumé, quelles sont les finalités de l'enseignement de la DNL histoire-géographie au sein de ces filières-Bachibac ?

➤ Un nouvel « agir professoral » ?

De même que les apprenants se font une image des langues qu'ils apprennent et cette représentation influe sur leur apprentissage, les représentations des enseignants de DNL sur les langues, sur le dispositif d'enseignement et sur leurs pratiques agissent indirectement sur leurs enseignements. Leur agir professoral se modifie-t-il du fait d'enseigner dans une classe bilingue ? Quel intérêt particulier les a conduits à enseigner dans ces sections binationales ? Comment se représentent-ils le dispositif d'enseignement bilingue du Bachibac ? Comment perçoivent-ils leur action au sein de ce dispositif ? Ont-ils conscience d'avoir un autre statut ? En définitive, comment les enseignants se représentent-ils leurs pratiques d'enseignant de DNL ?

De cette réflexion ou analyse se dégagent trois questions essentielles ou thèmes de recherche :

- Comment les enseignants utilisent-ils les langues dans la classe de DNL ?
- Quelles sont les finalités de l'enseignement de la DNL histoire-géographie au sein de ces filières-Bachibac ?
- Comment les enseignants se représentent-ils leurs pratiques d'enseignant de DNL ?

Une fois la problématique et les questions de recherche élaborées, il faut ensuite les confronter aux données du terrain, étape décrite dans notre deuxième partie qui explicite la méthodologie choisie pour cette recherche.

## DEUXIEME PARTIE : EXPOSE METHODOLOGIQUE

### 1. Déroulement général de la recherche

#### 1.1. Processus de la recherche

##### 1.1.1. *La finalité de la recherche*

« Il serait pour le moins naïf, en tous cas biaisé voire dangereux – sur les plans éducatifs, sociaux, politiques, éthiques- de mener une recherche sans s’interroger sur ce qu’est la recherche elle-même, quels sont ses tenants et aboutissants<sup>116</sup>»

Dans cet extrait, Philippe Blanchet recommande au chercheur de se mettre à distance de son objet d’étude et de réfléchir sur les finalités de la recherche elle-même. Avant de commencer cette recherche, j’ai choisi un sujet pour lequel j’avais un intérêt particulier (cf. Introduction) et sur lequel j’avais un certain nombre de croyances. J’ai préféré travailler sur les enseignants de DNL en section-Bachibac et les objectifs de mon étude étaient de trois ordres : *connaître le fonctionnement d’une classe de DNL ; analyser l’action enseignante et percevoir les représentations des enseignants sur leur travail*. Ce long processus de recherche m’a permis de dépasser mes croyances initiales sur cette forme d’enseignement bilingue et sur ces acteurs. J’ai ainsi pu ajuster les premiers objectifs de ma recherche pour ensuite faire émerger une problématique nouvelle avant de mener une enquête sur le terrain.

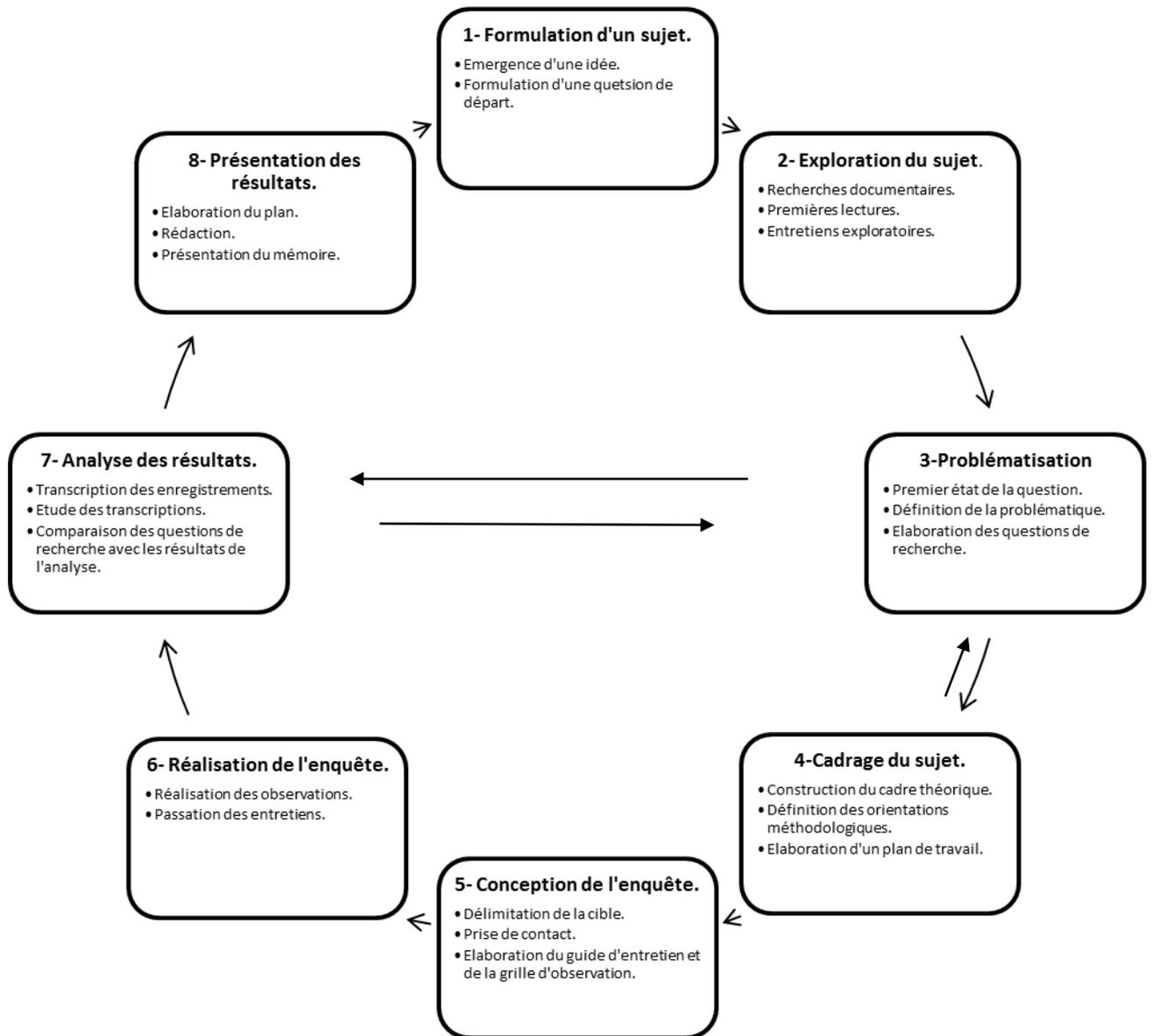
##### 1.1.2. *Les étapes : « du choix du sujet à la rédaction »*

Afin de présenter plus clairement l’ensemble des étapes vécues au cours de cette recherche, il m’est apparu plus aisé de réaliser un schéma reprenant l’ensemble du processus

---

<sup>116</sup> BLANCHET Philippe, « Nécessité d’une réflexion épistémologique », in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC, 2011, p. 9.

de recherche. Ce modèle a été inspiré d'un tableau élaboré par Raphaël Desanti et Philippe Cardon<sup>117</sup>.



A première vue, ce schéma nous montre un certain nombre de tâches successives produites au fil des étapes. Or, même si ces phases de la recherche suivent une progression,

<sup>117</sup> DESANTI R. CARDON P. *Initiation à l'enquête sociologique*, Paris : ASH, 2009, p. 28. Leur tableau s'est lui-même inspiré d'un schéma proposé par Raymond Quivy et Luc Van Campenhout : Quivy R. Van Campenhout L. *Manuel de recherche et sciences sociales ( 3<sup>e</sup> ed.)*, Dunod, Paris, 2006.

une recherche n'est jamais un cheminement totalement linéaire. En effet, il existe des étapes qui se chevauchent les unes les autres. Par exemple, la phase de problématisation et celle de cadrage du sujet sont deux étapes concomitantes. En effet, l'élaboration de la problématique induit une réflexion sur de nouveaux concepts du cadre théorique et inversement. Par ailleurs, j'ai opté pour une représentation circulaire car il me semble qu'une recherche en sciences sociales forme un cycle où une problématique initiale et des questions de recherches sont confrontées aux données du terrain, données qui soulèvent toujours d'autres questions et théories de recherches.

## 1.2. Adoption d'une démarche qualitative

Toute recherche scientifique s'effectue par le biais d'une méthode qui traduit toujours un positionnement épistémologique de la part du chercheur.

Nous nous situons dans une démarche de type qualitative qui vise à *la compréhension* des pratiques de classe et les représentations d'enseignants sur ces pratiques. Une méthode qualitative, à l'inverse d'une méthode quantitative, permet à la fois de percevoir les interactions sociales et dans le même temps des dimensions moins visibles, comme les représentations des acteurs sur leurs pratiques et sur le dispositif d'enseignement bilingue. L'analyse qualitative va plus en profondeur qu'une analyse quantitative, cherchant à comprendre les logiques des pratiques et des discours. De plus, j'ai effectué des entretiens et des observations sur un groupe restreint d'enseignants ce qui induit une approche qualitative qui cherche en priorité les occurrences à l'inverse d'une démarche quantitative qui s'oriente vers la recherche de la représentativité des données. Somme toute, une des finalités de la démarche qualitative est décrite par Sophie Alami<sup>118</sup>

« Elle [la démarche qualitative] met l'accent sur la diversité en démontrant l'existence de différentes pratiques ou représentations et, ce faisant, permet notamment d'identifier des

---

<sup>118</sup> ALAMI Sophie. *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?", 201, p. 18.

éléments parfois marginaux en termes quantitatifs, mais néanmoins décisifs en termes opérationnels, prospectifs et stratégiques ».

Ainsi, notre but n'est aucunement de généraliser un simple fait observé mais de montrer la diversité des pratiques et des motivations individuelles des enseignants de DNL dans notre contexte d'étude.

### 1.3. Délimitation de la cible

Le choix de la cible a été effectué en retenant quatre paramètres principaux.

- *la zone géographique* : mon choix s'est volontairement porté sur trois régions de France : l'Aquitaine, les Midi-Pyrénées et l'Ile de France. En effet, les contraintes de temps imposés ne me permettaient pas d'élargir mon champ d'action. J'ai ensuite écrit à l'ensemble des sections Bachibac de ces trois régions et seulement six professeurs m'ont répondu<sup>119</sup>.
- *le lieu* : les observations de classe ont été effectuées dans trois lycées publics et un lycée privé. Nous avons donc observé un milieu scolaire institutionnel avec des professeurs titularisés. Cela implique une relation plus formelle entre enseignant et apprenant. Par exemple, le tutoiement n'est pas présent vis-à-vis du professeur.
- *la discipline* : l'observation a porté uniquement sur des enseignants de DNL histoire-géographie. Même si notre cible est un seul type d'enseignant, il aurait été intéressant d'interroger les enseignants d'espagnol en complément de cette enquête.
- *la section* : le désir de travailler sur les sections Bachibac (et de ne pas élargir aux autres sections binationales Esabac et Abibac) s'est fait en raison d'une meilleure connaissance de la langue espagnole. Egalement, comme tout dispositif d'enseignement récent, les chercheurs et praticiens sont attentifs à l'évolution de ces sections.

---

<sup>119</sup> Il est important de préciser que mon mail était adressé aux professeurs de ces sections mais il a été envoyé sur la boîte mail de l'établissement. Sur les six établissements volontaires, deux professeurs devaient me recevoir mais pour des raisons personnelles, ils ont annulé au dernier moment. Un autre professeur m'a permis d'observer ses classes mais notre entretien n'a pas pu être enregistré.

- *le niveau des classes* : comme les sections Bachibac sont ouvertes uniquement au lycée, cela constitue un avantage pour notre recherche car les pratiques enseignantes au lycée sont plus interactives et moins centrées sur la transmission des connaissances qu'en collège. J'ai donc opté pour quatre observations de classe qui recouvrent les trois niveaux du lycée, seconde, première et terminale.

Une fois le choix de la cible délimité, la prise de contact s'est effectuée en deux phases. Dans un premier temps, j'ai écrit aux inspecteurs pédagogiques régionaux qui n'ont pas donné suite à ma demande. Dans un second temps, en raison du temps qui m'était imparti, j'ai décidé d'écrire directement aux établissements scolaires qui m'ont ensuite mise en contact avec les enseignants de DNL. Néanmoins, l'enquêteur entre toujours sur un terrain où on ne l'attend pas<sup>120</sup> et cela explique peut-être pourquoi un grand nombre des établissements scolaires contactés n'ont pas répondu à ma requête. Finalement, je suis consciente que cet échantillon d'enseignants n'est pas représentatif de la totalité des enseignants de DNL dans ces sections Bachibac même s'il s'adapte très bien à une démarche qualitative.

Cette phase de choix de l'échantillon et de prise de contact ne peut s'effectuer que si une méthode personnelle d'enquête a été mise en œuvre au préalable. Autrement dit, il faut aller sur le terrain en sachant ce que l'on y cherche.

## **2. Choix de la méthode d'enquête**

### **2.1. La méthode privilégiée**

Notre étude se focalise sur les verbalisations d'enseignants concernant leurs pratiques. Il s'agit dès à présent d'explicitier ce choix méthodologique qui répond aux besoins de notre recherche.

Dans un premier temps, les discours des enseignants nous offrent un nouvel éclairage sur le travail en DNL. Effectivement, s'intéresser à la parole des professeurs de DNL m'apparaît plus approprié dans le cadre de cette recherche. Ceci nous donne la possibilité d'entrevoir ce qui est souvent caché dans l'action enseignante, comme le regard porté sur leur

---

<sup>120</sup> ALAMI Sophie. *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?", 2012, p. 18.

action et sur le dispositif d'enseignement bilingue étudié ou encore les motifs implicites de leurs choix pédagogiques et linguistiques.

Dans un second temps, observer les pratiques de classe reste un des moyens de comprendre le fonctionnement d'une classe de DNL. Pendant son cours, l'enseignant utilise un ensemble de discours (discours magistral, discours interactif etc.) et de stratégies qu'il est utile de connaître et d'observer.

Afin d'analyser les pratiques et les représentations enseignantes, un corpus d'entretiens de professeurs de DNL a été couplé avec des observations de classe. Cette seconde méthode est un complément à la méthode par entretiens. Elle apporte un autre angle d'analyse sur les pratiques enseignantes. Finalement, l'intérêt de travailler sur ce double corpus (entretiens et observations) est de relever les contradictions entre les pratiques et les discours sur la pratique.

L'adoption de cette méthode de recueil des données suppose de choisir un modèle théorique pour procéder à leur analyse.

## 2.2. Les orientations méthodologiques

Notre étude se situe dans la lignée des travaux de la linguistique interactionnelle et de ceux de l'analyse des discours d'enseignants.

Tout d'abord, la linguistique interactionnelle, inspirée des travaux des chercheurs de Palo Alto, s'est intéressée à l'interaction langagière mais dans une perspective communicative en portant son intérêt sur les types de relations (symétriques et dissymétriques) et sur les effets des conduites conversationnelles. Les échanges interactifs sont ici perçus comme porteurs de sens. Actuellement, certaines recherches sur les interactions ont déplacé leur regard vers une analyse des pratiques professionnelles des enseignants (Cicurel). De plus, certains chercheurs comme Maria Causa ont travaillé sur l'alternance codique dans une classe de langue « comme système de communication bilingue ». Ces différentes approches préconisent l'étude des enregistrements de classe.

L'analyse des discours d'enseignants étudient en profondeur les représentations de ces acteurs (Cambra Giné, 2003 ; Castellotti et Moore 2007). Par ailleurs, d'autres études voient derrière les représentations, des intentions de l'« agir professoral ». Francine Cicurel a travaillé sur ce concept dans la filiation des études sur les théories de l'action (Bronckart, 1995). Une dernière étude écrite sous la direction de Violaine Bigot et Lucile Cadet s'intéresse aux discours d'enseignants<sup>121</sup>. Ces approches des pratiques discursives analysent ce qui n'est pas observable et ce qui n'est pas dit dans une interaction de classe. Les données utilisées pour effectuer ces recherches sont des entretiens ou des entretiens d'auto-confrontation. Comme le précise Violaine Bigot :

« Le langage des enseignants-acteurs n'est ni totalement transparent ni opaque car les intentions et motifs se disent lors des entretiens ».

Nous avons donc choisi de travailler à partir d'entretiens pour étudier les discours d'enseignants et d'observations de classe pour étudier les pratiques de classe.

### 2.3. Détermination du corpus de recherche

Le corpus de référence est constitué d'entretiens d'enseignants de DNL de lycées différents. Les enregistrements des observations classe effectués par ailleurs correspondent au corpus complémentaire. La question de la représentativité du corpus a été analysée par Maria Causa:

« Un corpus n'est jamais totalement homogène parce que toute interaction verbale comprend une part d'imprévu, il ne peut être non plus parfaitement objectif <sup>122</sup>»

Toutefois, dans nos entretiens comme dans nos observations, l'inattendu soulève parfois d'autres thématiques intéressantes pour notre sujet. Ce corpus (entretiens et observations) constitué au mois de janvier 2013, est loin d'être représentatif de l'ensemble des enseignants

---

<sup>121</sup> BIGOT Violaine. CADET Lucile. *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve, 2011. p. 27

<sup>122</sup> CAUSA Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 2002, p. 98

de DNL dans ce dispositif étudié. Toutefois, il m'a permis de mieux détecter les conduites et motifs de chaque enseignant de DNL observé dans leur contexte respectif d'enseignement.

### 2.3.1. *Les entretiens comme corpus de référence*

Les entretiens constituent notre corpus de référence. Comme le souligne Blanchet et Gotman:

« L'entretien va à la recherche des questions des acteurs eux-mêmes, fait appel au point de vue de l'acteur et donne à son expérience vécue, à sa logique, à sa rationalité, une place de premier plan<sup>123</sup> ».

Dans cette étude, une enquête par entretien me semble pertinente car elle met en valeur à la fois les pratiques sociales, les expériences professionnelles ainsi que les systèmes de représentations et de valeurs des professeurs de DNL. En somme, au cours d'un entretien, l'acteur décrit ses pratiques et le sens qu'il donne à ses pratiques.

Par ailleurs, les entretiens supposent une rencontre interindividuelle entre interviewer et interviewé durant laquelle il se produit un échange d'informations. Bourdieu parle d'« une improvisation réglée<sup>124</sup> » car l'interviewer par des stratégies subtiles doit faire parler son interlocuteur le plus naturellement possible sans toutefois oublier ses objectifs de recherche.

Les entretiens recueillis sont des entretiens semi-directifs et individuels. L'entretien individuel, plus intimiste, permet un accès plus facile à la parole de l'enseignant qui ne subit pas la contrainte sociale du groupe comme cela peut être le cas dans l'entretien collectif. L'entretien semi-directif suit un guide d'entretien avec des thématiques abordées dans un ordre chronologique mais il s'adapte à la parole de l'interviewé. L'élaboration de cet entretien a suivi trois thèmes principaux : la description des pratiques enseignantes, la place des langues dans leurs classes et leurs représentations plus générales sur le dispositif.

---

<sup>123</sup>BLANCHET A. et GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin, 2010, p. 20.

<sup>124</sup>*Ibid*, p. 19.

En définitive, les entretiens réalisés sont des données pour analyser le discours des enseignants sur leurs pratiques de classes. Ce corpus peut être complété par des données du terrain, les observations de classe.

### 2.3.2. *Les observations de classe comme corpus complémentaire*

L'observation, issue des sciences expérimentales, a peu à peu investi les sciences humaines : la sociologie, l'anthropologie etc<sup>125</sup>. Dans l'observation directe du sociologue, l'observateur se met dans la même situation que les observés. L'observation participante de la classe s'assimile à l'observation directe. De plus, l'observation de classe est une technique qui a pour finalité, l'amélioration de la pratique pédagogique des enseignants. Une observation de classe permet aux enseignants d'être évalués mais aussi d'être dans une démarche de praticien-chercheur.

Cette étude va s'attacher avant tout à découvrir à travers les observations de classe les discours développés dans l'interaction de classe, discours qui peuvent se produire en deux langues.

Le premier intérêt d'un travail sur les observations de classe est faire le lien entre le *faire* et le *dire sur le faire*. Le second bénéfice de l'observation de classe est de s'intéresser à des micro-situations où se développent les interactions scolaires et de reconstituer les logiques de comportements des acteurs (enseignant et apprenants) dans ce contexte.

Toutefois, une des difficultés de l'observation reste l'interprétation car le chercheur n'est pas en présence d'autres données, comme les facteurs personnels, les intentions des professeurs qui permettent d'éclairer les pratiques enseignantes. C'est une des raisons pour lesquelles il est préconisé d'associer observations et entretiens dans notre corpus d'étude.

Une fois que la méthode et les outils méthodologiques ont été élaborés, l'enquêteur peut se rendre sur terrain mais en suivant quelques précautions. Ces choix méthodologiques

---

<sup>125</sup> CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003, p. 181.

antérieurs ont certes influencé la conduite de cette enquête, de la préparation à l'analyse des données.

### 3. Démarche d'enquête

Toute démarche de recherche suppose avant d'effectuer la collecte des données, de respecter certaines règles tacites pour bien s'introduire sur son terrain.

#### 3.1. L'attitude de l'enquêtrice

Quand il se rend sur le terrain, l'étudiant-chercheur doit endosser un autre rôle et il doit s'adapter à son terrain<sup>126</sup>. Aussi, la flexibilité et l'écoute sont deux qualités essentielles pour mener correctement une enquête. De plus, l'enquêteur est « dépendant des personnes qu'il cherche à interroger<sup>127</sup> » car il existe un contrat tacite qui permet au chercheur d'être présent. Egalement, les personnes observées se forment automatiquement une image de l'enquêteur selon son âge, son identité et son statut professionnel et sociolinguistique. En ce sens, je suis consciente que mon statut d'étudiante en master de recherche est différent de celui d'un enseignant-chercheur et ce facteur a indirectement influencé (positivement<sup>128</sup> ou négativement) la conduite de cette enquête.

Cette nouvelle position d'enquêtrice m'a quelquefois donné l'impression de m'immiscer dans la vie de ces enseignants et par là-même d'être dans « une situation exceptionnelle<sup>129</sup> » où ma présence était l'occasion pour ces professeurs de prendre la parole et de donner leurs ressentis d'enseignants sur ce dispositif d'enseignement bilingue. Ces apartés sont extrêmement intéressants dans le cadre de notre étude même s'il convient de ne pas émettre de jugements pendant ces conversations informelles. Toutefois, ces discussions se produisent en dehors des entretiens, à la pause, à un moment où la parole est plus libérée. Or, il m'est impossible de garder une trace de ces discours non-programmés. Mon corpus est par conséquent constitué d'entretiens individuels et d'observations de classe.

---

<sup>126</sup> ALAMI Sophie. *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?", 2012, p. 76.

<sup>127</sup> *Ibid*, p. 78.

<sup>128</sup> Chez certains enseignants, le fait d'être observés ou interviewés par une étudiante peut provoquer une plus grande liberté de parole que s'ils s'adressaient à un collègue universitaire.

<sup>129</sup> ALAMI Sophie. *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?", 2012, p. 78. Elle explique dans cet extrait : « Le chercheur est alors en réalité plus un catalyseur qu'un biais ».

## 3.2. Les entretiens individuels

### 3.2.1. *Elaboration du guide d'entretien*

La préparation du guide d'entretien s'effectue après la définition de la problématique et des questions de recherches pour récolter des données qui pourront être analysées. Donc, comme le souligne Blanchet et Gotman, le guide d'entretien est:

« un plan de travail de traduction des hypothèses de recherche en indicateurs concrets et de reformulation des questions de recherche en questions d'enquêtes<sup>130</sup> ».

Notre entretien est un entretien structuré autour d'une consigne initiale, d'ensembles thématiques hiérarchisés et d'une consigne finale (cf. Annexe 1). Les cinq thèmes abordés dans l'ordre chronologique de l'entretien sont : le parcours universitaire et professionnel, le Bachibac, les bénéfices et contraintes, les pratiques pédagogiques et les relations avec les autres acteurs du dispositif. A l'intérieur de chaque thème, il existe des opérateurs avec des questions de relance afin de ne pas laisser l'enquêteur au dépourvu quand il s'agit de rebondir sur un propos intéressant ou de poser une question supplémentaire pour préciser une thématique. De plus, l'entretien n'est pas un questionnaire et le guide d'entretien par thèmes permet à l'interviewer de sauter d'un thème à l'autre, d'improviser s'il le souhaite même s'il est préférable qu'il suive l'ordre chronologique du guide d'entretien. Il peut ainsi « obtenir un discours librement formé par l'interviewé et un discours répondant aux questions de recherche<sup>131</sup> ».

Une dernière remarque porte sur la nécessité de s'entraîner au préalable sur des interviewers virtuels afin de préparer les éventuelles relances et ainsi de permettre au premier entretien d'enquête d'être plus fluide.

---

<sup>130</sup> BLANCHET A. et GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*. Paris : Armand Colin, 2010, p. 58.

<sup>131</sup> *Ibid*, p. 62

### 3.2.2. *Passation des entretiens*

J'ai réalisé trois entretiens (cf. Annexe 3, 4 et 5). Deux conseils techniques sont souvent donnés au futur interviewer : l'écoute et l'empathie. En effet, j'ai toujours cherché à ce que l'interviewé se sente à l'aise pour exprimer aisément ses pensées. Un des écueils inverses a été qu'un enquêté trop confiant prenne en charge l'entretien et j'ai dû réorienter l'interview car l'enseignant éprouvait la nécessité de s'exprimer sur des sujets très éloignés du cadre de l'entretien.

Il existe aussi trois paramètres primordiaux pour le bon déroulement de l'entretien : le contexte, le contrat de communication et les interventions de l'interviewer<sup>132</sup>. Tout d'abord, *le contexte* est un facteur de réussite de l'entretien. Il faut que l'informateur soit disponible (le temps) dans un environnement agréable (l'espace) qui ne soit pas chargé de significations pour l'interviewé. Mes trois entretiens se sont déroulés dans les salles de professeurs des lycées. Ceci s'est traduit dans les discours des enseignants puisqu'ils restaient sur leur cadre de travail pour être interviewé. Egalement, le premier entretien s'est produit dans un endroit très bruyant ce qui m'a donné la conviction d'avoir de bonnes conditions matérielles afin d'éviter toute gêne à l'interviewé.

Un deuxième élément me semble important pour réussir son entretien : établir *un contrat tacite de communication avec son interviewer*. Ceci se traduit généralement par l'exposition des objectifs de la recherche et par la garantie de l'anonymat des enseignants. J'ai cherché à établir un rapport de confiance pour rendre le dialogue possible. Cependant, pour avoir accès aux enseignants de DNL, nous sommes passés par le biais de leurs institutions scolaires mais cela n'a pas eu de répercussions sur le cadre contractuel de la communication.

Le troisième facteur déterminant concerne *les interventions de l'interviewer*. Il s'agit dans un premier temps de faire preuve d'une bonne écoute pour suivre la pensée de l'interviewé et ainsi procéder à des interventions par un système d'interrogations et de relances pertinentes. Il n'est pas toujours évident de suivre la logique discursive de chaque interviewé et d'effectuer des relances au bon moment. De même, certaines consignes n'étaient

---

<sup>132</sup> *Ibid*, p. 67.

pas directement accessibles aux interviewés et j'ai dû les reformuler. Il est important au cours de ces interventions de ne pas faire « perdre la face » à l'interviewé. Blanchet et Gotman précisent qu'une des difficultés de l'entretien est essentiellement de « soutenir une relation sociale dialogique et une interrogation sur le fond<sup>133</sup> ».

Par conséquent, la qualité de l'écoute et la flexibilité sont deux qualités qui me sont apparues nécessaires dans la conduite des entretiens. J'ai également remarqué que plus l'enseignant est expert sur le thème abordé au cours de l'entretien, plus son discours est *préconstruit* et ne donne pas lieu à une véritable interaction avec l'interviewer. Toutefois, l'acceptation de participer à un entretien traduit une volonté de participer à la recherche car le professeur prend une plage horaire sur son temps de travail pour répondre aux questions.

Un autre recueil de données a été utilisé : les observations de classe.

### 3.3. Les observations de classe

Ayant passé un temps relativement court sur le terrain, le recueil de données s'est fait rapidement. Je n'ai donc accès qu'à une infime partie de « palette pédagogique » de chaque enseignant.

#### 3.3.1. *Construction d'une grille d'observation*

Pour effectuer une description détaillée des observations de classe, j'ai choisi de travailler à partir d'une grille d'observation. Pour élaborer cette grille, je me suis inspirée des travaux de Francine Cicurel et de Javier Suso Lopez<sup>134</sup>.

Cette grille se divise en six rubriques : les activités, les supports, les langues utilisées, l'alternance codique, les types de discours et les types d'échange (cf. Annexe 6). Je n'ai rempli cette grille qu'une fois chez moi pour deux raisons. Je ne voulais pas gêner le

---

<sup>133</sup> *Ibid*, p. 67

<sup>134</sup> BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC, 2011.

professeur dans le déroulement de son enseignement. Par ailleurs, la prise de notes classique a un avantage important, celui d'écrire au fil des événements et de ne pas perdre certaines informations qui ne rentreraient pas dans la grille. J'ai utilisé des abréviations et des couleurs différentes selon le type d'observations notées.

La grille élaborée tient compte de deux paramètres : la langue et le type de discours de classe : exposé monologal de l'enseignant, échange collaboratif, interactions entre apprenants etc. Il s'agit de voir si dans leurs pratiques de classe, les enseignants mettent en œuvre une alternance codique et sous quelles formes. Dans le même temps, la grille permet de classer les types d'interactions et de discours qui se construisent dans une classe de DNL.

### 3.3.2. *Déroulement des observations*

Avant d'observer une classe de DNL, je me renseignais sur l'établissement scolaire observé (son projet, sa localisation, sa démographie). J'ai par ailleurs échangé quelques mails avec les enseignants avant de les rencontrer. La connaissance préalable du terrain donne un sentiment de confiance à l'observateur. L'arrivée dans les écoles impose aussi d'effectuer une présentation de soi et de son projet de recherche auprès des chefs d'établissements et des élèves. Cette première phase est parfois déstabilisante en raison de la curiosité que peut susciter votre présence.

Avec l'accord des enseignants et de leurs élèves, j'ai enregistré trois séances de cours dont une est difficilement lisible. Je n'ai donc transcrit que deux séances et une seule a servi à notre analyse (cf. Annexe 7). Une erreur a été de ne pas filmer les cours car un certain nombre de faits reste invisible dans des enregistrements-audio, comme par exemple, le rythme de la classe et l'attitude des élèves. Toutefois, il faut avoir un contact privilégié avec un professeur pour que ce dernier soit d'accord de vous laisser filmer sa classe. De plus, mon objectif n'étant pas de faire des entretiens d'auto-confrontation, l'usage de la vidéo n'était pas justifié.

Trois paramètres rentrent en œuvre dans l'observation de classe : une attention particulière aux phénomènes de la classe, une sélection nécessaire des observations et un comportement en adéquation avec le terrain.

Tout d'abord, il faut être très attentif aux comportements verbaux, non-verbaux et para-verbaux de l'enseignant et des apprenants. Il faut ensuite trier l'information à observer car

tout n'est pas observable en même temps. L'alternance codique, pratique présente en classe bilingue, a plus attiré mon attention dans ma prise de notes que les discours de classe.

Le troisième facteur de réussite est celui du comportement de l'observateur qui est lui aussi observé. En effet, l'ouverture d'esprit des quatre enseignants qui ont accepté d'ouvrir la porte de leurs classes qui sont des lieux de travail avant d'être des lieux d'observation nous prouve que le chercheur doit être extrêmement vigilant dans sa conduite. De plus, le comportement de l'observateur vis-à-vis de l'enseignant et des apprenants est primordial. L'enseignant me présentait et j'expliquais parfois mon projet aux élèves. Ces derniers ont réagi positivement. La relation d'enseignement peut se trouver modifiée par la présence d'une personne extérieure qui peut modifier l'attitude des acteurs.

Après avoir recueilli toutes les données (observations et entretiens) la phase de la transcription précède celle de l'analyse.

#### 3.4. « L'effet loupe<sup>135</sup> » des transcriptions

La transcription est l'outil d'analyse de tout chercheur qui porte son intérêt aux discours et aux interactions.

Tout d'abord, la transcription suppose un travail de reformulation d'une forme orale vers une forme écrite avec le choix d'un code spécifique. Par ailleurs, la transcription produit une transposition d'un discours oral à un discours écrit. Cela implique un écueil, celui de « sur-interpréter » car le discours oral est produit dans une autre temporalité que le discours écrit. Néanmoins, les transcriptions sont les instruments d'analyse précieux pour « disséquer » le discours de classe et le discours des enseignants. Toutefois, j'ai pris conscience de la rigueur et de la minutie que précise l'acte de transcrire.

Afin d'établir des transcriptions lisibles et compréhensibles, j'ai opté pour une convention de transcription simplifiée (cf. Annexe 2). Je partage sur ce point l'opinion de Pierre Bange :

---

<sup>135</sup> CICUREL F., in BLANCHET Philippe, CHARDENET Patrick. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC, 2011, p. 325.

« la transcription n'étant pas en principe destinée à se substituer à l'enregistrement, mais à lui servir d'auxiliaire en donnant une version visuelle de l'interaction, elle reste pour l'essentiel orthographique pour des raisons de lisibilité immédiate<sup>136</sup> »

La convention de transcription choisie permet de faire ressortir les thématiques qui nous intéressent. Egalement, comme les observations de classe constituent notre corpus complémentaire, je n'ai pas effectué de traductions de l'espagnol au français car cela me semble peu judicieux pour l'analyse des données.

Après avoir récolté les données, le passage à l'analyse de notre corpus se fait naturellement grâce à une réflexion à partir des orientations théoriques et méthodologiques définies précédemment. J'ai opté pour une analyse thématique du corpus d'entretiens qui vise à découper *transversalement* les entretiens et à établir des thèmes incluant les différentes formes du discours de chaque enseignant interviewé. Par ailleurs, l'analyse des transcriptions des observations de classe se fonde sur le repérage des formes de l'alternance codique et des discours de classe laissant entrevoir un certain nombre de pratiques pédagogiques de transmission. Notons que l'analyse des données issues des observations vient en complément de celles extraites des entretiens qui constituent la matrice de l'analyse des données recueillies.

---

<sup>136</sup> CAUSA Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang. 2002. p. 99.

## TROISIEME PARTIE : ANALYSE DES DONNEES

### 1. Présentation du contexte

Avant d'analyser les discours des enseignants, nous allons présenter les enseignants ainsi que leur contexte d'enseignement respectif.

#### 1.1. Présentation des informateurs

Afin de décrire brièvement les profils de nos informateurs, nous avons opté pour une présentation sous la forme de trois tableaux<sup>137</sup> qui permet de percevoir les similitudes et les différences dans leurs parcours personnels et professionnels respectifs.

##### 1.1.1. *Fiches d'identité des enseignants*

	A	B	C
Sexe	Homme	Homme	Homme
Age (approximatif)	entre 30 et 35 ans	entre 35 et 40 ans	28 ans
Nationalité	française	française	française
Zone géographique	Sud-Ouest	Sud-Ouest	Région parisienne

Dans un premier temps, notre échantillon est exclusivement masculin. Ces trois informateurs ont la nationalité française même si la mère de A est d'origine espagnole, information révélée au cours de l'entretien (A 14). De plus, A et B enseignent dans le Sud-Ouest alors que C est titulaire en région parisienne. Enseigner dans une section Bachibac dans une région frontalière avec l'Espagne ne revêt pas les mêmes réalités ni les mêmes enjeux (en termes de mobilités et de migrations) qu'enseigner dans une région plus éloignée de l'Espagne. Les trois enseignants ont entre 28 et 40 ans, âge que nous avons estimé et qui nous montre qu'aucun d'entre eux n'est proche de l'âge de la retraite.

---

<sup>137</sup> Le premier tableau présente de manière générale nos enquêtés alors que les deuxième et troisième tableaux s'intéressent aux répertoires linguistiques et didactiques des enseignants.

### 1.1.2. Répertoire linguistique des enseignants

Dans un second temps, nous nous sommes intéressés au répertoire linguistique des enseignants.

	A	B	C
Langues parlées	espagnol et basque	espagnol	espagnol, catalan et anglais
Lieu d'apprentissage de l'espagnol	chez lui et en Espagne (A14)	en Bolivie ( B1)	en Espagne et en Argentine et à l'université en licence d'espagnol (C12)
Niveau oral estimé en espagnol par l'observatrice	C1	C1	C1
Niveau oral estimé par les enseignants	« oui <b>je parle bien espagnol</b> » (A14) « bon j'ai quand même une certaine aisance en espagnol » (A56) « c'est vrai qu'avant je parlais mais comme je disais pas tous les jours <b>j'avais un espagnol rouillé</b> [...] y a des fois <b>on se sent un peu faible sur</b> + oui sur / sur <b>certains points de langue</b> » (A65)	« je j'avais un <b>niveau qui était correct</b> mais enfin au début <b>je manquais énormément de/ de vocabulaire</b> » (B10)	j'avais un niveau qui était <b>encore plus mauvais que celui que j'ai actuellement</b> qui est <b>pas</b> pourtant <b>un très bon niveau</b> » (C23) je dois être entre <b>B2 et C1 je :: me débrouille pas trop mal à : l'oral [...] à l'écrit c'est plus difficile</b> les questions d'accentuation tout ça c'est des choses qui me posent encore problème » (C39)

Sur les trois enseignants, deux parlent d'autres langues : le catalan et l'anglais pour C et le basque pour A.

Par ailleurs, A est le seul qui ait appris l'espagnol dans un contexte familial. Il a donc connu une situation de bilinguisme précoce. B et C ont appris l'espagnol dans un contexte universitaire ou professionnel, B en Bolivie et C en Espagne et en Argentine. Le fait d'avoir appris l'espagnol dans un contexte latino-américain produit une gêne chez C : « en Argentine donc c'est là où du coup j'ai chopé cet accent un peu / un peu bizarroïde » (C12).

Suite à l'observation de leurs classes respectives, nous avons estimé que les trois enquêtés avaient un niveau oral C1 du CECRL qui correspond au niveau d'utilisateur « autonome <sup>138</sup> ». Toutefois, les professeurs ont effectué à plusieurs reprises des auto-évaluations de leur niveau de langue actuel et passé. Ces évaluations sont contradictoires chez A et C. A titre d'exemple, C estime avoir un niveau moyen au début de l'interview (« *actuellement qui est pas pourtant un très bon niveau* » C23) alors qu'il évoque ses facilités par la suite (« *je :: me débrouille pas trop mal à l'oral* » C39). Notons que les trois informateurs pour s'autoévaluer font référence à des aspects linguistiques : « certains points de langue » (A65) et « les questions d'accentuation » (C39), « le vocabulaire » (B 10). Ces indications sur le code linguistique nous renvoient à une conception très normative de leur compétence bilingue.

### 1.1.3. Répertoire didactique des enseignants

A, B et C ont un répertoire didactique qui est le fruit de leurs expériences personnelles et de leurs expériences d'apprenants et d'enseignants.

	A	B	C
Description du parcours universitaire	« j'ai <b>une maîtrise d'histoire</b> » (A12) « j'ai étudié à <b>Bordeaux 3</b> et après <b>dans le cadre de ma maîtrise</b> c'est là que <b>je suis parti à Bilbao</b> » (A13) « j'ai eu <b>le CAFEP</b> c'est l'équivalent du CAPES » (A13)	« moi j'étais euh : <b>étudiant : en en histoire géographique</b> » (B1) « j'ai eu <b>mon CAPES</b> » (B1)	« je sortais <b>d'une licence d'histoire</b> je voulais <b>j'ai arrêté mon master</b> » (C9) « j'ai repris après les études j'ai refait une <b>licence d'espagnol</b> et puis <b>un master d'histoire</b> pour me remettre dans les clous ça m'a pris deux ans » (C10)
Présentation du parcours	« j'ai enseigné :: euh : <b>deux ans euh en lycée à Agen</b> »	« l'année de mon CAPES je devais faire mon service »	« <b>c'est ma troisième année</b> » (C9)

<sup>138</sup> Le descripteur du CECR précise qu'au niveau C1, l'utilisateur « peut s'exprimer spontanément et couramment sans trop apparemment devoir chercher ses mots. Peut utiliser la langue de façon efficace et souple dans sa vie sociale, professionnelle ou académique. Peut s'exprimer sur des sujets complexes de façon claire et bien structurée et manifester son contrôle des outils d'organisation, d'articulation et de cohésion du discours. » Conseil de l'Europe. 2000. Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer. [En ligne] < <http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf> >

professionnel	après <b>je suis revenu ici</b> :: donc ici /y a maintenant presque sept ans/ <b>pendant cinq ans j'ai enseigné en collège</b> et j'avais deux heures en lycée et <b>y a : quatre ans, j'ai passé la certification [...] et après y a la section Bachibac qui s'est ouverte</b> » (A13)	militaire et <b>je suis parti en coopération en Bolivie deux années</b> » (B1) « en région parisienne j'ai fait deux années /euh : après <b>je suis parti longtemps à Perpignan</b> où j'ai pas enseigné en espagnol là j'étais dans des classes donc tout à fait normales <b>ça a duré cinq ans</b> et donc après <b>je suis revenu ici et là c'est ma : huitième rentrée</b> ici « (B2) « au total <b>ça fait accumulées dix années d'enseignement en DNL</b> »(B2) « en région parisienne à Perpignan j'étais dans des <b>ZEP sensibles</b> » (B28).	« <b>la première année où j'ai enseigné c'était donc en 2005</b> » (C9) « j'ai cherché du travail et donc j'ai trouvé un <b>boulot de prof</b> [vacataire en DNL] » (C10) « j'ai <b>arrêté de travailler en lycée j'ai pris deux ans en fait pour faire autre chose</b> » (C10) « on arrive <b>en 2010 [...]</b> mon année de stage c'était dans un collège donc il était pas question de faire de la DNL et puis du coup <b>je suis arrivé directement ici après</b> » (C10) « ça reste quoi <b>une très petite très petite expérience</b> » (C11) « j'ai fait aussi donc euh : <b>six mois d'assistantat de français en Argentine.</b> » (C12)
Acquisition de la certification DNL	dossier écrit et évaluation orale (A20)	évaluation orale avec l'IPR d'espagnol (B3)	dossier écrit et évaluation orale (C3 et C18)
Enseignement en sections européennes	Non (A16)	Oui, sept ans (B2)	Oui, un an (C10)
Nombre d'années en Bachibac	trois ans (A21)	trois ans (B2)	deux ans (C3)

A et B sont deux enseignants avec une expérience certaine (neuf et quinze ans) alors que C est un jeune enseignant. Toutefois, A n'a jamais enseigné en sections européennes et C a eu une petite expérience en tant que vacataire dans une classe de DNL. Les parcours universitaires de A et B sont relativement linéaires alors que C a repris ses études après avoir

essayé d'autres métiers. Notons que C a un profil plus diversifié car il a obtenu une licence d'espagnol et qu'il a été assistant de français en Argentine. C'est donc un historien-géographe qui a une expérience universitaire et professionnelle en linguistique et didactique des langues. Les trois enseignants ont tous connu une expérience de mobilité universitaire ou professionnelle dans un pays hispanophone, l'Espagne (A et C), la Bolivie (B) et l'Argentine (C). A la fin de la description de leur parcours respectifs, A et C utilisent le déictique « ça » pour désigner la durée de leur expérience professionnelle et implicitement l'évaluer :

- ça fait accumulées **dix années d'enseignement en DNL** »(B2).
- ça reste quoi **une très petite très petite expérience**» (C11).

Somme toute, ces trois profils d'enseignants nous révèlent des parcours très différents même s'ils appartiennent tous à une même « culture éducative », celle des enseignants d'histoire-géographie ayant tous les trois enseignés uniquement en France (à l'exception du semestre argentin de C).

## 1.2. Le contexte d'enseignement

Après avoir tracé les portraits rapides des trois enseignants, il est indispensable de présenter brièvement leur contexte d'enseignement en insistant sur le profil des classes observées.

### 1.2.1. *La composition des classes observées*

	Classe A	Classe B	Classe C
Nombre d'élèves	7 élèves	11 élèves	9 élèves
Présences d'hispanophones	Oui 2 élèves espagnoles	Oui 3 élèves espagnols	Non
Niveau observé	Première	Terminale	Terminale

On constate que les trois classes ont un faible effectif. De plus, l'observation des classes nous a montré une réalité sociolinguistique éloignée du modèle des sections bilingues proposé par Laurent Gajo (cf. première partie). En effet, dans les classes de A et de B, la présence d'élèves hispanophones change la structure de la classe qui devient une structure

bilingue pour élèves bilingues. Ceci a des répercussions sur les pratiques de classe et sur les représentations des enseignants, comme nous le précise cette intervention de B:

« on l' [la présence d'élèves hispanophones] a pas toujours vu comme un avantage on le voit pas toujours comme un avantage on le voit aussi parfois comme un inconvénient avec mes collègues d'espagnol» (B 34).

### 1.2.2. Le profil des élèves des sections Bachibac

Le tableau suivant expose les représentations que les enseignants se font de leurs élèves.

	A	B	C
Représentations de la sélection des élèves	<p>« oui <b>y a des petits tests</b> où : les élèves sont alors/ <b>tous les élèves qui le veulent se présentent</b> ceux de l'établissement ceux qui sont de l'extérieur ils se présentent et euh : <b>on évalue leur niveau de langue</b> et ceux qui ont un <b>niveau de langue suffisant</b> en :: à l'écrit et à l'oral : sont acceptés en Bachibac » (A 37)</p> <p>« [le niveau de langue] un bon A2 XX <b>qu'ils sachent s'exprimer un petit peu en espagnol</b> » (P1).</p> <p>« ce n'est pas très dur » (P2).</p>	<p>« c'est <b>qu'on a pas eu beaucoup de candidatures</b> de fait en terme de sélectivité <b>en terme de sélectivité</b> y a pas eu <b>on n'a pas eu beaucoup de travail</b> à faire parce qu'on <b>avait pas beaucoup de candidats</b> on a [...] même si on en a peu <b>on en a aussi refusé hein</b> en fait <b>y a un dossier</b> ça c'est le <b>rectorat qui s'en occupe</b> qu'on fait remplir aux élèves des différents collèges qui sont intéressés et euh : les élèves doivent faire <b>preuve de de motivation d'écrire une lettre de motivation</b> en espagnol [...]et après <b>on regarde sur leurs bulletins scolaires /de troisième</b> si si les appréciations des professeurs sont / correctes <b>surtout concernant deux critères le niveau d'espagnol</b>». (B 21)</p>	<p>« <b>on est censé les sélectionner</b> c'est aussi <b>l'image qu'on renvoie</b> [...] on a défini un truc hein ↗ on leur envoie ça on leur dit ben voilà il faut <b>une lettre de motivation une recommandation de la part d'un collègue d'espagnol</b> et on en reçoit alors en fait en réalité <b>on en reçoit trente quoi on prend tout le monde</b> ↘ [...] c'est pas <b>une section</b> qui pour l'instant <b>attire énormément d'élèves</b> » (C42).</p>
Perceptions sur la motivation	« <b>je dirais que eux</b> / en tant qu'élèves eux c'est	« j'ai <b>pas de réponses toutes faites</b> à ça euh : visiblement si	« c'est le profil mais <b>surtout un goût pour l'espagnol</b> »

des élèves	<p>plus d'abord : <b>le côté matériel qui les intéresse [...]: maîtriser une langue et puis ensuite avoir un plus sur le diplôme</b> » (A74).</p> <p>« après: euh : évidemment ils <b>bénéficient du plus culturel du plus linguistique</b> ça c'est évident ça leur/ ça les oblige à <b>ouvrir un peu leurs esprits</b> » (A75).</p> <p>« après <b>ça reste des élèves</b> des élèves : XXX <b>ça a d'autres préoccupations</b> » (A76).</p>	<p>on s'appuie sur les/ sur les courriers les <b>les lettres de motivation des élèves</b> euh : ce qui ressort le plus souvent c'est <b>j'aime l'espagnol/ j'aime les cultures espagnoles et latino-américaines /euh : je m'intéresse aux langues</b> »(B25)</p> <p>« voilà <b>le côté je veux faire de l'histoire-géographie en espagnol</b> euh <b>ne ressort presque jamais [...]</b> tu te dis ce serait des sciences physiques ou de l'EPS peut-être pour eux ce serait pareil [...]les gamins : voient bien la proximité entre les deux c'est-à-dire <b>l'histoire-géographie par son aspect un peu civilisationnel</b> permet de comprendre <b>ce qui va au-delà de la langue</b> quoi tout ce tout ce qui tout ce qui est autour donc ça <b>je pense qu'ils l'apprécient</b> ouais mais pour eux ça semble plus concret effectivement que si c'était si ça avait été <b>les SVT des sciences physiques ou des mathématiques ça aurait moins de sens</b>» (B26).</p>	<p>(C44).</p> <p>« ça dépend en fait c'est vraiment <b>au cas par cas</b> y a effectivement <b>pour beaucoup l'espagnol l'attrait de la langue [...]</b> y en a <b>qui le font pour raisons familiales</b> [...] <b>ça va être bien d'entretenir cet espagnol-là</b> ↘+on a aussi et il faut pas le négliger toujours <b>deux trois élèves en seconde qui viennent parce que c'est dérogatoire</b> en fait ils peuvent échapper à leur bassin si /ils prennent cette option-là » (C46).</p> <p>« y a aussi ceux qui viennent parce que <b>les parents</b> ont envie qu'ils intègrent une classe qui sera sans doute <b>une classe d'un bon niveau</b> » (C50).</p> <p>« est-ce que vraiment euh : des élèves en seconde ont la perspective <b>d'une ouverture vers l'international</b> après le/après le bac <b>c'est pas si sûr quoi</b> » (C51).</p>
------------	---	---	--

A la question sur les modes de sélection des élèves, B et C précisent que le processus sélectif est très accessible voir fictif (dans le cas de C). Ils soulignent qu'il existe un manque de demandes pour rentrer dans la section Bachibac de leur établissement<sup>139</sup>. L'enseignante d'espagnol (P) qui travaille avec A indique que c'est le niveau A2 du CECRL qui est requis pour intégrer la section-Bachibac en seconde (P1 et P2). Par ailleurs, nos trois informateurs soulignent que la sélection se fait avant tout sur le critère linguistique et parfois sur la motivation générale de l'élève.

Les représentations des motivations des élèves qui s'inscrivent dans les sections sont variées. Nous distinguons trois types de motivations perçues par les enseignants :

- *La motivation linguistique*

C'est la motivation qui est citée par les trois observateurs. En ce sens, B énonce que la motivation initiale est linguistique et non pas disciplinaire :

«le côté je veux faire de l'histoire-géographie en espagnol euh ne ressort presque jamais il se trouve que c'est de l'histoire-géographie ↘ des fois tu te dis ce serait des sciences physiques ou de l'EPS peut être pour eux ce serait pareil ». (B26).

- *La motivation culturelle*

Toutefois A et B précisent qu'il existe une autre motivation plus culturelle et « civilisationnelle ».

« L'histoire-géographie par son aspect un peu civilisationnel permet de comprendre ce qui va au-delà de la langue quoi tout ce tout ce qui tout ce qui est autour [...] ça semble plus concret effectivement que si c'était si ça avait été les SVT des sciences physiques ou des mathématiques ça aurait moins de sens » (B26).

Ici, B souligne dans cet extrait un aspect important : il se représente sa discipline comme étant la mieux adaptée à un dispositif d'enseignement bilingue.

---

<sup>139</sup> Il serait d'ailleurs intéressant de comparer la demande dans les autres sections bilingues afin de voir quels sont les processus mis en œuvre dans le choix d'une section en fonction des statuts des langues.

- *La motivation scolaire*

A et C insistent sur la motivation scolaire qui pousse les élèves et leurs parents à choisir la section Bachibac : « avoir un plus sur le diplôme » (A74), « échapper à leur bassin » (C46). La réussite scolaire, valeur forte en France, explique en partie que ressurgissent ces motivations dans les représentations enseignantes. Elles sont inhérentes à notre « culture éducative ».

Or, ces représentations que se font les enseignants sur les motifs des élèves pour intégrer la section Bachibac a-t-elle une influence sur leurs pratiques pédagogiques et sur leurs propres représentations de leur métier ?

## 2. Réponses aux questions de recherches

### 2.1. La langue, entre contraintes et bénéfices

#### 2.1.1. *L'utilisation des langues dans les pratiques de classe*

➤ Les représentations sur l'alternance codique

Le tableau suivant expose la vision des enseignants sur l'alternance codique dans leurs pratiques de classe.

« Est-ce que vous utilisez/mélangez les deux langues dans la classe ? »		
	Réponse directe à la question	Autres éléments de réponse dans l'entretien
A	« je mé- <b>oh non</b> tous les cours sont en espagnol » (A98)  « en fonction de la technicité de la question <b>je réponds</b> en français ou en espagnol » (A98).	« c'est vrai si c'est une conversation technique des fois <b>on glisse sur le français</b> » (A58)  « oui parce que <b>c'est plus facile</b> » (A58)  « c'est vrai là vous avez dû voir <b>j'essaie de continuer en espagnol</b> » (A 58)  « <b>la ten-tation</b> <rires> de parler en français <b>revient au galop</b> » (A59)
B	« <b>le texte officiel du BO en parle</b> » (B 30)  « <b>on sait</b> qu'on a cette latitude-là cette possibilité-là cette souplesse » (B30)  « <b>je peux faire me permets</b> quelques digressions en français » (B30)	« ça <b>j'ai jamais fait non</b> [la macro-alternance] » (B32)

	« des fois <b><u>j'ai besoin de souffler</u></b> » (B30) « le français n'est pas interdit mais disons que <b><u>c'est moi qui l'autorise</u></b> » (B30)	
C	« alors en en seconde même si <b><u>je me refuse à le faire</u></b> parfois je le fais ↘ parfois je le fais ↗ » (C76)	« <b><u>j'ai tendance à le faire</u></b> en seconde alors en seconde ça se passe comme ça » (C77)

La réponse immédiate à la question : « est-ce que vous utilisez/mélangez les deux langues dans la classe ? » donne lieu à plusieurs réactions qui induisent parfois des réponses assez contradictoires.

A répond d'abord qu'il n'utilise pas les deux langues alors qu'il avait dit le contraire plus tôt dans l'entretien (A98). B répond qu'il le fait en se référant aux textes officiels qui lui autorisent cette pratique. Précisons également qu'à la question sur la pratique de la macro-alternance, la réponse de B est catégorique. Quand à C, il précise qu'il y a recours mais seulement avec les classes de seconde. En somme, les trois enseignants pratiquent la micro-alternance pour diverses raisons : répondre à une question technique, aider les élèves dans la compréhension des éléments du cours, se reposer etc. Toutefois chez nos trois enquêtés, on remarque que cette pratique de la micro-alternance est vécue de manière différente.

Si on analyse les verbes employés pour décrire le procédé de l'alternance des langues dans leurs pratiques de classe. B utilise les verbes suivants : « savoir », « se permettre », « pouvoir faire », « avoir besoin », « autoriser ». Tous ces verbes traduisent une certitude chez l'enseignant interrogé. A l'inverse, A et C s'expriment à l'aide des verbes qui traduisent le malaise : « glisser vers », « essayer de » pour A et « se refuser à faire » « avoir tendance à faire » pour C. En résumé, la pratique de l'alternance codique et l'usage de la L1 dans la classe de DNL est vécue comme une pratique embarrassante qui est caractéristique des représentations actuelles des enseignants de DNL mais aussi de langues étrangères.

Afin de mieux analyser les formes de l'alternance codique et les fonctions qu'elle revêt dans la classe, nous allons travailler à partir de l'observation de classe de B (Cf. Annexe 7).

➤ L'alternance codique en pratique

Au regard des trois classes observées, seul B utilise fréquemment la micro-alternance. Dans les classes de A et C, le passage de l'espagnol au français est quasiment inexistant et il

se restreint dans la classe de A à deux interventions d'élèves en français pour demander des précisions auxquelles A répond en espagnol. Les deux enseignants ont fait l'intégralité de leurs classes en espagnol. Nous avons donc choisi d'étudier les pratiques d'alternance codique dans la classe de B (cf. Annexe 7) afin d'en dégager les formes et les fonctions de cette alternance. Cette étude rapide des marques de l'alternance codique chez B n'a pas la prétention de décrire l'ensemble des marques transcodiques dans le discours de l'enseignant mais de relever pour chaque forme deux ou trois occurrences. Dans le tableau suivant nous avons relevé les formes de l'alternance codique et leurs fonctions. Les fonctions de l'alternance sont diverses : les fonctions communicatives, les fonctions acquisitionnelles linguistiques, les fonctions acquisitionnelles dans la discipline et les fonctions statutaires<sup>140</sup>. Rappelons ici que la L1 est le français (langue source) et la L2, l'espagnol (langue cible).

Formes	Enoncés	Fonctions
<b>Répétitions</b>	« siempre un especie de de de relación con la religión <u>fe</u> *foi* y <u>obediencia</u> *obéissance* de la falange mundial histórico” (B52)	Fonction acquisitionnelle linguistique : définir un mot  +Fonction acquisitionnelle dans la discipline : connaître le vocabulaire spécifique
	“y a la vez también <u>rasgos</u> *des traits/ des éléments* que hacen pensar que se trata efectivamente” (B54)	
<b>Reformulation</b>	« como se dice la cercanía o la proximidad entre Franco et Hitler <u>la cercanía</u> <u>alors</u> <u>parce qu'en français</u> tu sais la <u>proximité</u> » (B75)	Fonction acquisitionnelle non-linguistique : expliquer un mot non compris
<b>Définitions (ou équivalence métalinguistique)</b>	« <u>fondear</u> c'est euh : <u>mouiller</u> <u>quoi</u> un bateau ou un sous-marin stationne d'accord » (B66)	Fonction acquisitionnelle linguistique : définir un mot
	« vous <u>comprenez</u> *cauteroso <u>gira</u> * un tournant <u>enfin</u> un virage plutôt prudent c'est à dire que à partir de 1942 les premières défaites de l'axe notamment Stalingrad le front russe qui est déstabilisé » ( B72)	Fonction acquisitionnelle linguistique  Fonction acquisitionnelle dans la discipline
	“A59. hay uno que no levanta la mano el que está a la derecha a la derecha de Franco B57. <u>et</u> <u>alors</u> A60. si la levanta	Fonction statutaire: faire de l'humour pour montrer son désaccord avec l'intervention

<sup>140</sup> Pour décrire les formes et les fonctions nous nous sommes en partie référées au livre de Maria Causa. CAUSA Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 2002.

<b>Sollicitations</b>	B58. <u>et alors c'est un espion</u> <rires> A61. je sais pas B59. es es solo una fotografia no es muy bien preciso il est arrivé un peu en retard c'est tout + pues"	de l'apprenant
<b>La demande d'aide</b>	« B62. [...]vous comprenez+ <u>*se ravitailler* c'est ça repostar je me souviens plus</u>  A65. <u>ouais ouais repostar c'est quand tu vas à la station service et tu fais le plein</u> »	Fonction acquisitionnelle linguistique : faire définir un mot par les apprenants hispanophones  Fonction communicative
<b>Le parler bilingue (ou passage rapide d'une langue à l'autre)</b>	« +++ j'ai pas précisé mais madame Cazassus est venue pour euh : observer ce qui se passe en Bachibac elle fait ses études sur le Bachibac ça dérange personne si on est enregistré? » (B4)	Fonction communicative : présenter l'observatrice
	« si <u>mas o menos</u> < B dessine une carte de France au tableau> <u>aïe aïe aïe là je prends des risques</u> ++ oh ça va hein ↗ hein » (B22)  « ma Bretagne est toujours très/ très protubérante ++ mas o menos » (B23)	Fonction communicative : faire de l'humour avec ses élèves.
	« <u>exacto como abastecimiento en gros les navires de guerres et les sous-marins</u> surtout nazis pouvaient mouiller/ stationner dans ces îles pour pouvoir intercepter (il continue sur un long paragraphe où il explique un évènement historique plus précis) » (B43)	Fonction acquisitionnelle dans la discipline
<b>L'auto-correction</b>	« j'ai mis <u>*y Hitler*</u> mais ça serait mieux <u>*e Hitler*</u> non » (B67)	Fonction acquisitionnelle linguistique

Grâce à cette étude rapide des différentes formes que revêt l'alternance codique dans le discours de B, nous relevons quelques traits importants.

Tout d'abord, la fonction communicative est essentielle dans le discours de B. Il s'agit de communiquer avec ses élèves et de leur transmettre des savoirs. Cette fonction communicative prend souvent la forme d'un « parler bilingue », c'est-à-dire d'un passage rapide de la langue cible à la langue source sans objectif apparent. Le parler bilingue est très courant dans les interactions sociales qui ne sont pas scolaires. Par cette pratique, l'enseignant communique avec ses élèves sur des éléments extérieurs au contenu du cours (la présence de l'observatrice) et aussi sur des aspects du cours difficiles à comprendre en L2.

Egalement, l'enseignant effectue des effets de reprises (définitions, répétitions, reformulation) dont l'objectif initial est de définir un mot non compris (fonction acquisitionnelle linguistique). Toutefois, nous pensons que ces reprises sont aussi une manière de faire acquérir un vocabulaire spécifique aux apprenants. Un autre aspect intéressant, la forme repérée correspondant à « la demande d'aide », l'enseignant demande explicitement de l'aide à ses élèves espagnols sur un terme de vocabulaire. Cette demande permet l'acquisition d'un nouveau terme pour les apprenants francophones mais par ce procédé, l'enseignant place les apprenants hispanophones dans une situation de co-apprentissage.

Par ailleurs, quand l'enseignant définit un terme, il cherche aussi à approfondir les compétences cognitives de ses élèves à partir de cette définition. Prenons à titre d'exemple le passage suivant :

« vous comprenez \*cauteroso gira\* un tournant enfin un virage plutôt prudent c'est à dire que à partir de 1942 les premières défaites de l'axe notamment Stalingrad le front russe qui est déstabilisé » (B72)

Ici, l'enseignant se sert du procédé de la définition pour approfondir la réflexion. L'alternance codique a donc deux fonctions acquisitionnelles, expliquer un élément lexical et dans le même temps approfondir la réflexion historique à partir de ce terme.

Finalement, le recours à sa langue maternelle a aussi une fonction statutaire. Dans l'exemple du tableau correspondant aux « sollicitations », le professeur interpelle directement son élève car il n'est pas d'accord avec lui: « alors c'est un espion » (B 58). Il montre ainsi par un trait d'humour que l'intervention de son élève est hors contexte et que c'est lui qui a le contrôle du discours.

### 2.1.2. *Bénéfices et contraintes linguistiques*

Le tableau suivant classe les données sur les bénéfices et contraintes que représente l'intégration d'une langue dans leurs pratiques d'enseignement.

	USAGE DE LA L2	
	Facteurs contraignants	Facteurs bénéfiques
A	« c'est vrai que euh : des fois c'est là ça a dû se voir sur la journée le matin <u>c'est pas évident</u> parce qu'à la maison je parle en français et tout <u>je suis</u>	« oui oui au départ c'est <u>un peu : surprenant</u> <u>mais après on s'habitue</u> » (A56). « travailler avec une autre langue c'est vrai

	<p><u>un peu rouillé le matin</u> » (A56)</p> <p>« on n'a <u>pas la même fluidité de langue</u> des fois on se sent un peu coincé » (A56)</p>	<p>que ça a/ moi <u>ça a favorisé mon niveau de langue</u> » (A 65)</p> <p>« ouais puis après aussi <u>le fait d'aller chercher de la littérature espagnole</u> : de la documentation espagnole : et tout ça beh ça fait que : ouais on <u>on s'imprègne de la langue</u> » (A66)</p>
<b>B</b>	<p>« forcément <u>la vitesse d'écriture des élèves en langue étrangère est extrêmement LENTE</u> » (B29)</p> <p>« l'espagnol moi <u>c'est pas ma langue maternelle que moi aussi des fois j'ai besoin de souffler</u> et que euh : » (B30)</p> <p>« ils [les élèves espagnols] disent des choses qui sont des énormités ça a pas de sens alors j'essaie aussi de leur montrer <u>c'est pas qu'une question de langue maternelle donc ça</u> » (B34)</p>	/
<b>C</b>	<p>« surtout y a <u>la barrière de la langue donc c'est des élèves qui sont pas capables de prendre [...] des notes</u> efficacement » (C38)</p> <p>« mais une de mes <u>une de mes contraintes c'est effectiv- ouais bien sûr c'est la langue</u> quoi c'est-à-dire en fait le fait que je ne peux pas euh <u>compte tenu de mon niveau d'espagnol exprimer tout ce que je voudrais</u> » (C76)</p>	<p>« je crois que <u>celui qui progresse le plus c'est moi c'est pas les élèves</u> quoi tu vois le fait de pratiquer cette langue-là <u>pendant treize heures chaque semaine</u> ben mine de rien ça m'entretient tu vois de parler » (C58)</p>

Les enseignants voient plus de contraintes à l'utilisation de la langue étrangère dans leur cours que de bénéfiques. Les contraintes des enseignants sont liées à leurs propres compétences communicatives. Par exemple, C précise qu'il ne peut pas exprimer l'intégralité de ces propos et A explique qu'il n'a pas la même fluidité pour s'exprimer en espagnol qu'en français. De plus, les contraintes linguistiques peuvent aussi être liées aux compétences langagières de leurs élèves, comme le relèvent B et C concernant la prise de notes de leurs élèves respectifs qui est très limitée. Précisons que B explique à nouveau que la présence d'élèves espagnols qui rend hétérogène le niveau linguistique de la classe est perçue comme une contrainte pour lui. Finalement, les bénéfiques linguistiques sont avant tout personnels, la possibilité pour A et C de parfaire leur niveau de langue en espagnol. A explique d'ailleurs qu'en enseignant en Bachibac, « on s'imprègne de la langue » (A66).

Il convient d'analyser le discours de C : « une de mes une de mes contraintes c'est effectiv- ouais bien sûr c'est la langue » (C76). Ici, C répond à une question de l'entretien

posée antérieurement sur les principales contraintes de son enseignement en section Bachibac. Les modalisateurs « bien sûr » et « effectivement » montre une volonté d'insister sur cette contrainte linguistique dans son enseignement.

## 2.2. L'action enseignante, entre pratiques et finalités

### 2.2.1. *Les pratiques des discours*

Nous allons ici mettre en regard les pratiques observées avec les pratiques décrites.

Dans le tableau suivant nous allons reproduire les informations nécessaires pour expliquer les pratiques de classes des trois enseignants observés.

	Classe A	Classe B	Classe C
Types d'activités	Travail sur les documents. Prise de notes en même temps	Travail sur les documents avec une réflexion globale Synthèse écrite lue en classe Prise de notes finale mais très rapide	Travail sur les documents. Prise de notes en même temps
Discours	Exposé monologal Exposé avec peu d'interactions Lecture des élèves Prise de notes	Echange collectif Exposé monologal Exposé avec peu d'interactions Lecture des élèves Prise de notes	Exposé monologal Exposé avec peu d'interactions
Echanges	Professeur > Groupe Apprenant > Groupe <u>Apprenant &gt; Prof</u>	Professeur > Groupe <u>Apprenant &gt; Apprenant</u> Apprenant > Groupe <u>Apprenant &gt; Prof</u>	Professeur > Groupe Apprenant > Groupe Groupe > Professeur

De ces trois observations rapides de classe, il ressort que les enseignants utilisent tous les documents pour construire leurs discours de classe. Toutefois, les discours de classe diffèrent d'un enseignant à l'autre. B privilégie l'interaction avec ses apprenants en commençant son cours par une discussion assez longue sur les documents. C est plus dans une parole magistrale bien qu'il utilise les documents comme supports, il pose des questions à ses élèves mais elles donnent lieu à très peu d'échanges. A, quant à lui, travaille sur les

documents avec ses élèves pour ensuite leur dicter le cours. Il nous apparaît donc que chez A et C le discours a comme fonction principale, celle d'apporter des informations et donc de transmettre des savoirs tout en se basant sur des documents historiques qui nourrissent la réflexion et la contextualisation des événements historiques chez les apprenants. Le discours de B a certes une fonction d'apports de l'information mais aussi une fonction d'animation car par le biais de sa parole, les élèves sont amenés à intervenir. Finalement dans ces trois classes, les discours de B et A ont une fonction d'évaluation car ils sont les détenteurs du savoir et sont donc sollicités par les élèves à plusieurs reprises. On remarque par ailleurs que B ne dicte son cours qu'à la fin. C'est une pratique de classe qu'il explicite lors de l'entretien.

### 2.2.2. Les discours sur la pratique

Au cours des entretiens, les enseignants ont été amenés à exposer leurs pratiques pédagogiques :

	A	B	C	
<b>Les outils</b>	<b>Le programme</b>	<p>« <u>c'est le : programme français</u> qui s'applique <u>mais en espagnol</u> » (A23)</p> <p>« <u>on a pas d'accompagnement de programme</u> on n'a pas de laïus qui nous dit où aller donc sur certaines questions <u>on est un peu face à une immensité de données</u> » (A110)</p>	<p>« partiellement il est <u>spécifique en histoire</u> puisque c'est sur l'histoire qu'il y a un accord franco-espagnol sur un programme commun » (B20)</p> <p>« le programme français c'est vraiment sur l'histoire où il y a un programme spécifique » (B20)</p> <p>« il est centré justement sur à la fois sur la France et l'Espagne et y a aussi une couleur une couleur latino-américaine » (B20)</p> <p>«programme de Bachibac [...] n'a pas d'indication horaire/ donc <u>rien ne m'interdit effectivement de traiter</u> euh « (B36)</p>	<p>« les <u>directives sont très floues</u> mon programme en fait d'histoire en Bachibac il se résume à+ à en fait <u>une dizaine de lignes</u> » (C27)</p> <p>« tu vois <u>y a un cadrage tu vois assez flou</u> pour le programme de géo c'est encore pire » (C29)</p> <p>« programme de géo assez conséquent qui <u>correspond pas du tout finalement aux orientations de la section Bachibac</u> » (C29)</p> <p>« qu'il y a un programme en Bachibac qui est quand même <u>assez lourd</u> » (C37)</p>
	<b>Les supports</b>	<p>« <u>en fait c'est de ne pas disposer de documents</u> » (A23)</p> <p>« après euh y a pas de documents donc <u>y a pas de livres pour les Bachibac y a pas</u></p>	<p>« « je te disais <u>le problème</u> numéro un » c'est la recherche documentaire c'est-à-dire que/ on n'a pas de manuels scolaires</p>	<p>« en fait pour travailler mes cours en fait pour les documents en gros j'ai trois possibilités soit <b>je traduis</b> ceux du</p>

		<p><u>de manuels</u> donc euh+ c'est <u>embêtant</u> » (A23)  « je : me suis <u>traduit</u> les <b>documents</b> donc je prenais les manuels et je traduisais les documents. » (A23)  « ouais j'ai des manuels français espagnols en seconde c'est que les manuels français que je <b>traduis</b> [...] <b>je traduis</b> ou je récupère les documents en espagnol » (A81)  « on travaille avec des documents français quand il s'agit de textes discours et tout ça <b>je les traduis</b> alors sauf dans certains cas quand on fait l'histoire de France alors là je les laisse en français les textes quand même parce que le <u>texte de De Gaulle traduit ça a pas de sens</u> » (A95)</p>	<p>évidemment/[...] le gros problème ça a été de s' / con-cocter une banque de données et je suis encore en train de la faire en ce moment » (B11)  « se pose la question qu'effectivement les ressources documentaires ↗ parce que là pour le coup comme c'est un programme spécifique ben dans les manuels français <u>y a rien</u> qui est fait référence » (B20)  « trouver des documents EN ESPAGNOL sur des données géographiques aussi précises que ça » (B11)</p>	<p>manuel français mais <u>j'évite de le faire</u> parce que j'suis pas bon en thème en thème [...] soit en fait je vais chercher du contenu sur Internet et pour le coup c'est là en fait que ça peut être très <u>chronophage</u> » (C80)</p>
<p><b>Pratiques pédagogiques</b></p>		<p>« <u>je pars des documents</u> donc vous l'avez vu je travaille à partir des documents on les analyse et puis à partir de ça on fait le cours euh  « on peut aussi <u>travailler à l'écrit</u> comme on a fait avec l'étude de cas » (A81)  « en première par contre euh là on <u>attaque par les documents</u> et puis eux ils prennent des notes au fur et à mesure donc je » (A81)  « <u>j'utilise pas mal les/les vidéos</u> » (A81)</p>	<p>« ouais beh <u>on tâtonne enfin moi je tâtonne encore</u> beaucoup  « l'an passé et l'année d'avant j'étais/ <u>j'avais mis la prise de notes au cœur de mon de mon travail</u>+ on travaillait sur les documents bien entendu de façon moins poussée que cette année et surtout on faisait des prises de notes ↗ » (B29)  « on étudiait très : peu les supports documentaires » (B29)  « j'ai changé un peu la structure de mes cours comme ce que tu as vu ce matin où grosso modo c'est à peu près le même <u>SCHEMA</u> avec des variantes bien sûr mais ce matin c'était les trois cours à peu près identiques+ <u>je donne les supports documentaires /on dégrossit oralement /on écrit une petite synthèse</u></p>	<p>« <u>je travaille principalement sur la sur la pratique de l'écrit</u> » (C73)  « j'en ai je les mets je les mets <u>beaucoup en autonomie</u> mais autour de l'écrit aussi parce que l'examen final sera écrit » (C73)  « en fait que je parle assez peu en seconde je <u>les laisse travailler eux-mêmes</u> ↗ je leur je leur montre pas mal de documents alors beaucoup de documents écrits » (C73)  « en fait je pense que je : que je : <u>je m'épargnerais beaucoup de travail</u> si j'étais pas euh si en fait j'étais plus souple je pense au niveau de ma façon de de fabriquer mes cours et tout ça quoi parce que <u>le fait de vouloir à tout prix euh+ refaire en espagnol ce</u></p>

		<u>écrite sur ces documents</u> » (B29) « ça me semble être pour l'instant <u>le schéma</u> le plus+ efficace » (B29)	<u>que je fais en français aide assez peu finalement</u> »(C101)
<b>Type de méthodologie privilégiée</b>	« I85. <u>Vous vous</u> restez plutôt dans la vision française ? A88. <u>ce qui concerne l'Espagne j'ai tendance à me laisser/ plutôt à suivre l'historiographie espagnole</u> [...] mais après <u>la façon de penser la façon d'argumenter et tout ça c'est une pensée française aussi</u> »	« la géographie française elle elle <u>a une connotation qui est beaucoup plus géopolitique géoéconomique qu'on retrouve pas du tout dans cette géographie espagnole</u> [...] on retrouve traces de : de en tout cas pas complètement de ce qu'on a besoin de faire nous en France et donc» (B13) « y a pas vraiment de géographie dans l'enseignement secondaire en Espagne donc là <u>c'est pas NOTRE conception de la géographie</u> y a pas tous les niveaux NOUS en Bachibac en France la géographie qu'on enseigne c'est la géographie française » (B20)	« en revanche dans le manuel que j'ai en en espagnol déjà c'est beaucoup plus encore une fois <u>au niveau du contenu beaucoup plus fouillé</u> et ça : tu vois y a vraiment presque <u>une tendance à l'exhaustivité</u> » (C91) « <u>je</u> trouve ça intéressant mais <u>je trouve ça difficile pour le coup à intégrer dans nos pratiques</u> à nous en France qui <u>sont effectivement moins des pratiques alors justement d'exhaustivité</u> mais justement plus <u>orientées sur la construction de la réflexion</u> » (C92)

Dans ce tableau, nous avons soulevé trois points que nous allons analyser : la correspondance entre les pratiques décrites et les pratiques observées, le manque de ressources documentaires et leurs conceptions sur les différences méthodologiques.

Les enseignants expliquent tous qu'ils partent des documents et que leurs cours se construisent sur cette réflexion à partir des sources. Cette technique historienne est un procédé commun aux trois enquêtés. Toutefois, B explique qu'il a changé de méthode et qu'il passe moins de temps sur la prise de notes de ses élèves. Ce changement de pédagogie chez B se traduit par la présence de verbes au passé et d'indicateurs temporels (« l'an passé », « l'année passée »). C explique quant à lui que sa pratique est centrée sur « l'autonomie » en classe de seconde, alors qu'en terminale la parole magistrale est plus présente. De manière globale il y a une concordance entre les pratiques observées et les pratiques décrites. Cette réflexion de C sur ses méthodes de travail traduit une évolution de pensée:

« en fait je pense que je : que je : je m'épargnerais beaucoup de travail si j'étais pas euh si en fait j'étais plus souple je pense au niveau de ma façon de de fabriquer mes cours et tout ça quoi parce que le fait de vouloir à tout prix euh+ refaire en espagnol ce que je fais en français aide assez peu finalement »(C101) »

Dans cet extrait, cet enseignant auto-évalue sa pratique. Il arrive à la conclusion que cette traduction « obligatoire » des documents le met en difficulté dans son travail. La présence du verbe « traduire » dans les discours sur les pratiques de nos trois informateurs nous renvoie à une conception du bilinguisme qui s'apparente à celle du bilinguisme additif.

Toutefois, un des problèmes majeurs des pratiques de classe en DNL reste celui des ressources documentaires d'où le recours permanent à la traduction. En effet, l'ouverture récente des sections Bachibac et l'absence de manuels spécifiques induisent cette pénurie de documents en L2. Nos trois informateurs expliquent avoir recours à la traduction de documents en espagnol, hormis pour certains documents historiques intraduisibles (« texte de De Gaulle traduit ça a pas de sens » A95). Or, la mise en regard de documents en français et de documents en espagnol extraits des manuels des deux pays ne serait-il pas un moyen de dépasser ce problème et ainsi de permettre aux apprenants de développer ce que Duverger<sup>141</sup> appelle « une conscience interméthodologique » ? Mais quelle est la représentation que nous exposent nos trois observateurs sur les différences méthodologiques qui existent entre les deux systèmes éducatifs espagnols et français ?

B et C expliquent que la méthodologie française est bien éloignée de la méthodologie espagnole. B prend l'exemple de la géographie :

« y a pas vraiment de géographie dans l'enseignement secondaire en Espagne donc là c'est pas NOTRE conception de la géographie y a pas tous les niveaux NOUS en Bachibac en France la géographie qu'on enseigne c'est la géographie française » (B20)

Dans cet extrait, l'emphase sur le « notre » et le « nous » traduit une volonté de différenciation entre les deux cultures méthodologiques. De plus, A explique qu'il se réfère à l'historiographie espagnole dans l'élaboration de ses cours mais que sa méthodologie demeure la méthodologie française :

« après la façon de penser la façon d'argumenter et tout ça c'est une pensée française aussi » (A88)

---

<sup>141</sup> DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009.

Ces représentations d'enseignants sur les méthodologies d'enseignement de la L2 expliquent la difficulté de modification des méthodes d'enseignement qui sont ancrées dans des cultures éducatives données et qui sont difficilement modifiables.

### 2.3. Des représentations plurielles sur leur agir

	A	B	C
<b>Perceptions des bénéfiques apportés à leur enseignement</b>	<p>« <u>une culture en espagnol / une remise à niveau culturelle espagnole</u> euh : profonde » (A64)</p> <p>« <u>intellectuellement c'est stimulant</u> c'est des choses qui me plaisent donc je suis content &lt;rire&gt; donc égoïstement » (A65)</p>	<p>« <u>un certain confort</u> dans ces dans ces sections-là même si/ même si y a du travail c'est du <u>travail qui est valorisant</u> quoi avant avant de travailler dans le Bachibac en région parisienne à Perpignan j'étais dans des ZEP sensibles » (B28)</p> <p>« j'ai la satisfaction si tu veux de <u>faire vraiment un métier qui correspond à ce que j'avais préparé à l'université</u> dans ma formation initiale/ et à la fois qui prend appui sur mon expérience personnelle les voyages l'Amérique latine ou en Espagne puis voilà <u>j'arrive grâ/grâce à ça si tu veux à concilier un petit peu :le travail et puis des choses qui m'intéressent</u> » (B28)</p> <p>« l'avantage du BACHIBAC y a des choses qui m'in/qui m'intéressent plus que d'autres mais globalement <u>j'aime le contenu</u> » (B28)</p>	<p>« ça me permettait en plus de <u>valoriser</u> euh : <u>ce double parcours</u> que j'avais en fait que j'ai eu à la fac » (C58)</p> <p>« je cache pas qu'il y a un <u>côté stratégique</u> derrière tout ça en fait depuis que je suis dans l'enseignement j'essaie de rentrer en Bretagne ou dans l'Ouest » (C58)</p> <p>« cela dit y a <u>tout le côté positif de : d'avoir des groupes réduits</u> en classe <u>c'est vraiment le bonheur</u> d'avoir XX hyper sympa et puis plutôt intéressants plutôt motivés d'avoir : aussi tu vois <u>d'éviter la routine des programmes</u> même si en fait ça bouge beaucoup en histoire-géo au moins voilà tu vois j'ai des programmes un peu différents je peux en plus+ effectivement <u>c'est peu cadré mais au moins je peux je peux tu vois partir sur des choses qui m'intéressent</u> » (C61)</p>
<b>Les attentes actuelles</b>	<p>« ça correspond aux attentes mais <u>j'imaginai ça plus : plus facile</u> » (A22)</p> <p>« autour euh:: peut-être <u>formaliser les choses c'est-à-dire que les institutions</u></p>		<p>« le concret en fait <u>c'est le cadrage</u> quoi c'est-à-dire qu'effectivement il <u>n'y a pas encore une fois de regard de mon inspection</u> là-dessus les directives</p>

	<p><u>formalisent</u> un peu les attentes qu'un manuel apa/apparaisse c'est-à-dire à ce niveau-là et puis euh : ouais peut-être aussi <u>une reconnaissance</u>+ parce que c'est vrai que : ouais on n'a pas été/ c'est peut-être un peu mesquin de le dire comme ça mais y a pas de <u>reconnaissance économique</u> » (A121)</p> <p>« <u>j'espère que cette ouverture d'esprit supplémentaire les élèves ils l'ont ou ils l'acquièrent</u> j'espère en tout cas on essaye enfin j'essaie de leur ouvrir les yeux quoi de d'être plus :+ ouais plus réceptifs à une histoire plus critiques de prendre de la distance de pas rester seulement comme ça/ ouais <u>dans une vision franco-française et de s'élever et de voir les choses de manière peut-être plus plus globale</u> » (A138)</p>		<p>sont très floues » (C27)</p> <p>« qu'en fait j'aimerais que +enfin je pense que j'aimerais <u>qu'au-delà de ces vingt minutes d'entretien que j'ai eues pour avoir ma certification j'aimerais qu'on tu vois qu'on m'aide</u>» (C33)</p>
<p><b>Représentations du dispositif Bachibac</b></p>	<p>« <u>je me suis senti isolé</u> on a : on comment dire c'est vrai que pendant trois ans : bon le Bachibac on l'a porté beh ici mais nous <u>tous seuls l'administration était bien loin</u> y a/ y a pas de textes d'accompagnement » (A110)</p>	<p>« le dispositif en lui-même me semble <u>quelque chose d'utile</u> je pense pas/ je pense pas que ce soit de la propagande que de dire que c'est ça je trouve ça <u>vertueux moi d'essayer de rapprocher les les systèmes scolaires</u> entre eux voilà on va dans le sens de la construction européenne » (B45)</p> <p>« après évidemment : il faut pas que <u>ça devienne une coquille vide</u>+ c'est le gros danger et euh : en cela il faut qu'on soit effectivement <u>un peu plus secondé</u> » (B45)</p> <p>« on fait <u>un travail qui est qui est colossal</u> qui est pas forcément reconnu à sa juste valeur par rapport à ça » (B45)</p> <p>« et puis je pense que le dispositif doit être surtout</p>	<p>« non <u>je suis pas satisfait mais pour les pour les raisons</u> que je t'ai évoquées la question de <u>cadrage</u> de comment j'ai quand même l'impression en fait au bout de deux ans que je fais ça d'un d'une sorte de tu vois de truc <u>d'un cafouillage général</u> quoi » (C128)</p> <p>« le Bachibac <u>ça reste quand même pour l'instant un flou</u> et sur les XXX en fait enfin sur l'histoire-géo » (C128)</p>

		<p>amélioré sur euh : sa+ sa liaison avec le supérieur+» (B45)</p> <p>« ils se diraient mais <u>ça perd un peu de sa crédibilité un petit peu ce Bachibac c'est pas qu'une histoire de contenu y a aussi un support linguistique</u> qui doit être vraiment très hispanisé quoi » (B33)</p>	
<p><b>Représentations de leur statut/ rôle au sein du dispositif</b></p>	<p>« <u>ARRIVER à un certain niveau de MATURITE d'enseignement donc</u> : peut-être parce que ça fait trois ans les choses commencent un peu à se roder et oui j'aimerais maintenant peut-être passer à la deuxième étape qui est celle où on passe beh finalement trois ans on a fait le moine à faire des cours et tout et++ maintenant passer peut-être à la phase <u>se préoccuper de l'élève peut-être plus être à son écoute</u> » (A131)</p> <p>« je préfère d'ailleurs <u>je suis prof d'histoire donc donc moi mon but c'est faire passer l'histoire euh :la LANGUE finalement c'est un véhicule</u> quoi c'est pas la finalité de l'enseignement c'est le moyen» (A105)</p> <p>« comme <u>j'envisage la langue comme véhicule et pas comme finalité je reste VRAIMENT plus/ je reste toujours en fait peut-être c'est je sais pas si c'est comme ça qu'il faut faire mais je reste vraiment centré sur les objectifs de la/ disciplinaires</u> » (A137)</p>	<p>« j'ai <u>changé de métier</u> quoi» (B28)</p> <p>« j'ai pas <u>j'ai pas à porter un jugement</u> : sur une discipline que moi je connais pas du tout qui est l'enseignement de l'espagnol quoi donc : donc on reste effectivement <u>chacun sur notre petit pré carré</u> mais c'est pas un manque de volonté de travailler ensemble c'est le constat que euh : on voit pas bien comment on pourrait échanger » (B42)</p> <p>« voilà là je trouve que le regard des espagnols est assez assez TOLERANT sur l'acceptation que que d'autres élèves issus d'autres pays jettent un regard là-dessus après <u>on fait un travail d'historien</u> enfin voilà c'est quelque chose qui est mesuré : qui se veut démonstratif il s'agit pas d'un d'un d'une propagande idéologique » (B38)</p>	<p>« non euh non non j'ai euh NON &lt;rires&gt; j'ai un XXX statut dans cet établissement mais pas à cause du Bachibac» (C108)</p> <p>« je pense que <u>j'aurais l'impression vraiment d'avoir un statut particulier si j'avais pas autant de doutes sur mon niveau d'espagnol</u> si vraiment j'étais très à l'aise pour parler en espagnol je pense que je pense que je me sentirais vraiment un peu à part mais là en réalité tu vois je fais mon je fais mon cours et <u>j'ai pas j'ai pas l'impression d'avoir un statut</u> » (C113)</p> <p>« ouais c'est la discipline parce que voilà je je reste <u>un je reste un prof d'histoire-géo quoi</u> une autre limite aussi de cette section Bachibac c'est que les profs d'histoire-géo soient les seuls : <u>qui puissent enseigner l'histoire-géo en espagnol</u>» (C152)</p>

### 2.3.1. De la perception du métier de professeur de DNL....

Le tableau précédent nous montre dans un premier temps les avantages professionnels et personnels que retirent A, B, C à enseigner dans les sections Bachibac.

Les trois enseignants emploient des adjectifs qualificatifs positifs pour désigner leur travail : « stimulant », « valorisant » et des verbes d'appréciation tels que « j'aime bien », « j'ai la satisfaction », « j'aime » qui montrent leur intérêt pour leur métier d'enseignant de DNL. Les avantages sont d'abord personnels liés aux sentiments de l'enseignant : « effectuer une remise à niveau culturelle » (A64), travailler dans des petites classes avec des élèves plus disposés à apprendre (C61) ou encore être stimulé intellectuellement. De plus les bénéficiaires peuvent être aussi professionnels, comme la possibilité d'enseigner des choses intéressantes (B28 et C61) qui sont en relation avec leurs parcours universitaires. C explique sur ce point que l'absence d'un programme précis (vécu antérieurement comme un problème) peut se révéler aussi utile car l'enseignant possède une plus grande liberté pédagogique et il peut ainsi « éviter la routine des programmes » (C61).

Dans un second temps, les professeurs exposent leurs attentes sur leur travail au sein de ce dispositif récent. Les attentes des enseignants sont avant tout organisationnelles. Ils souhaitent un meilleur cadrage institutionnel et des directives plus claires. On remarque ainsi comment s'imbrique le niveau opérationnel de la classe avec le niveau organisationnel ou institutionnel qui gère ces dispositifs. Finalement, les trois informateurs espèrent une reconnaissance en raison de leur implication que B juge « colossale » (B 45).

### 2.3.2. ... à la représentation de leur rôle professionnel

Après avoir exposé les représentations des enseignants sur leur travail, il convient de regarder de plus près les perceptions que ces derniers ont de leur rôle ou statut professionnel.

Tout d'abord, comment les enseignants perçoivent-ils la section Bachibac au sein de laquelle ils sont un professeur référent ? Sur ce point, les avis sont divergents. Alors que A et B désignent leur section comme une classe de « bons élèves » ou « d'élite » selon B :

« après on est pas dupes y a quand même une petite part d'é/d'élitisme même si le texte officiel s'en défait y a une part d'élitisme parce que comment dirais-je euh+ c'est pas à la portée de tout élève quand même de suivre un enseignement d'histoire intégralement en espagnol » (B22)

Dans cet extrait, B émet un jugement de valeurs en commençant sa phrase par « c'est pas à la portée de ». La volonté de valoriser leurs classes respectives en décrivant le profil des

apprenants inscrits n'est-elle pas une volonté implicite de valoriser leur propre « agir professoral » ?

Cependant, C explique que dans son établissement ce ne sont pas les meilleurs élèves qui optent pour la section Bachibac. Ainsi, il conclut :

« c'est une classe d'élite ↗ alors que pour nous c'est plutôt une classe d'excellence en fait on va pousser les élèves » (C50).

De surcroît, les représentations que l'enseignant de DNL se fait de son rôle professionnel et de son statut particulier ont-elle une influence dans la conduite de leur action ?

Les trois enseignants quand ils évoquent leur travail en collaboration avec l'enseignant de langue espagnole en arrivent à la conclusion que leur territoire d'action s'arrête à l'enseignement de la discipline et qu'ils n'ont aucune souveraineté dans la transmission d'un savoir linguistique :

« je suis prof d'histoire donc donc moi mon but c'est faire passer l'histoire euh :la LANGUE finalement c'est un véhicule quoi c'est pas la finalité » (A105)

« j'ai pas à porter un jugement : sur une discipline que moi je connais pas du tout qui est l'enseignement de l'espagnol quoi donc : donc on reste effectivement chacun sur notre petit pré carré mais c'est pas un manque de volonté de travailler ensemble c'est le constat que euh : on voit pas bien comment on pourrait échanger » (B42)

« ouais c'est la discipline parce que voilà je je reste un je reste un prof d'histoire-géo quoi ↗ » (C152)

Cette délimitation bien précise ne doit pas nous faire oublier les difficultés linguistiques auxquelles est constamment confronté l'enseignant de DNL dans la conduite de sa classe. De plus, la représentation que A se fait de son travail est celle d'une langue outil qui n'est pas la finalité de son enseignement mais le moyen. Or, cette distinction très claire entre ce qui relève du linguistique et ce qui appartient au disciplinaire se produit-elle aussi facilement dans la pratique quand un élève demande une explication grammaticale ou lexicale à l'enseignant de DNL durant son cours ? Ces représentations nous révèlent donc une conception des enjeux de l'enseignement de la DNL où la discipline prévaut sur la langue. Cette vision empêche pour le moment la mise en place d'une didactique intégrée entre les matières linguistiques et les matières non-linguistiques.

## CONCLUSION

Cette étude a comme volonté première de s'intéresser aux enseignants de DNL, à leur action et aux intentions plus ou moins cachées de leur action.

Après notre analyse sur les discours et pratiques des professeurs de DNL, il ne s'agit pas de donner des réponses définitives à nos questions de recherche. Nous pouvons cependant dégager un certain nombre d'éléments de réflexion qui nous permettent de faire quelques suppositions. Même si les pratiques pédagogiques d'enseignant diffèrent profondément d'un enseignant à l'autre, les langues sont présentes dans la classe ne serait-ce que grâce aux interventions des apprenants qui rappellent aux enseignants la particularité de leur enseignement qui se fait « en deux langues ». Deux des enseignants observés utilisaient toutefois très peu la langue source en raison d'une perception négative de la présence de la langue maternelle dans leur discours de classe. De plus, il apparaît que la finalité de leur action était avant tout l'enseignement de la discipline tout en étant conscients qu'ils œuvraient en faveur d'un apprentissage des langues. Enfin, bien qu'il soit difficile de percevoir leur « agir professoral », les représentations de nos trois informateurs sur leur « nouveau métier » sont multiples, leur travail est tantôt décrit comme une tâche difficile mais intéressante, tantôt comme une action solitaire ou au contraire collective. Nos trois informateurs soulignent donc la nécessité pour les professeurs de DNL des sections-Bachibac d'avoir un appui pédagogique qui est pour l'instant limité. En effet, les enseignants ont besoin de formations et de rencontres afin d'harmoniser leurs pratiques et de réfléchir aux enjeux d'une véritable éducation bilingue où les deux langues servent à l'apprentissage.

Cette réflexion commune sur le plurilinguisme et sur les bénéfices d'une éducation « à travers » les deux langues et non pas d'une éducation « avec » une seule langue permettra la diversification des pratiques pédagogiques de ces enseignants et, peut-être, l'apparition d'une didactique intégrée entre les disciplines-linguistiques et les disciplines non-linguistiques.

Finalement cette recherche aurait pu être approfondie par l'étude d'autres sections binationales, les sections Abibac et Esabac. De plus, il aurait pu être intéressant de regarder du côté des apprenants pour voir les continuités et discontinuités entre pratiques et acquisitions.

A l'issue de cette recherche, il est possible de donner une réponse à la question que je m'étais posée au départ: « Pourquoi faire cette recherche ? » Au-delà du désir de comprendre les pratiques pédagogiques d'un enseignant de DNL, au-delà de la volonté de percevoir les intentions cachées de cet enseignant, cette étude nous a fait changer de perspective d'analyse en étudiant un autre acteur : l'enseignant d'une autre discipline autre que la langue. Cette réflexion nous conduit ainsi à dépasser les frontières longtemps établies entre les disciplines linguistiques et les matières non linguistiques, frontières qui empêchent aux enseignants d'aller sur le territoire de l'autre. Dans le cadre des sections binationales du Bachibac, ces « forteresses » didactiques sont abolies et l'enseignant de DNL endosse un nouveau devoir linguistique. Comme le souligne si justement Laurent Gajo :

« Loin de se poser comme exception, l'enseignant bilingue devrait alors servir de modèle à tout enseignant, parce que chacun d'eux travaille à partir des productions verbales et doit donc endosser pleinement ses responsabilités linguistiques <sup>142</sup>».

Etudier les discours et pratiques des professeurs de DNL permet non seulement d'élargir la réflexion dans le champ de la didactique des langues mais également dans celui de la didactique en général. En effet, chaque enseignant doit faire preuve de vigilance linguistique même lorsqu'il utilise sa langue maternelle comme langue d'enseignement.

---

<sup>142</sup> GAJO Laurent. « Un nouvel enseignant ? », in *Le Français dans le monde*, octobre 2006, n° 347, p. 25.

## BIBLIOGRAPHIE

ALAMI Sophie. *Les méthodes qualitatives*, Paris : PUF, "Que sais-je ?", 2012.

BEACCO Jean-Claude. *Éléments pour une description des compétences linguistiques en langue de scolarisation nécessaires à l'apprentissage/enseignement de l'histoire (fin de la scolarité obligatoire), Une démarche et des points de référence*, DIGIV, COE : Strasbourg, 2010.

BIGOT Violaine. CADET Lucile. *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve, 2011.

BLANCHET Philippe. CHARDENET Patrick. *Guide de la recherche en didactique des langues et des cultures*, Paris : EAC, 2011.

BLANCHET A. et GOTMAN A. *L'enquête et ses méthodes : L'entretien*, Paris : Armand Colin, 2010.

CASTELLOTTI V. *La langue maternelle en classe de langue étrangère*, Paris : CLE International, 2001.

CASTELLOTTI Véronique. COSTE Daniel. DUVERGER Jean (coordinateurs). *Propositions pour une éducation au plurilinguisme en contexte scolaire*, Paris : ADEB, 2008.

CASTELLOTTI Véronique éd. MOORE Danièle ed, *Représentations sociales des langues et enseignement*, DGIV, Conseil de l'Europe : Strasbourg, 2002.

CASTELLOTTI Véronique éd MOORE Danièle éd. *La compétence plurilingue : regards francophones*, Berne : Peter Lang, 2008, 250 p.

CAVALLI M. *Éducation bilingue et plurilinguisme – Le cas du Val d'Aoste*, Paris : CREDIF, Didier, 2005.

CAUSA Maria. *L'alternance codique dans l'enseignement d'une langue étrangère, Stratégies d'enseignement bilingues et transmission de savoirs en langue étrangère*, Berne : Peter Lang, 2002.

CAUSA Maria. « Le statut sociolinguistique du professeur », in *Le Français dans le monde*, novembre 2008, pp. 26-27.

CAUSA Maria, « Enseignement bilingue francophone et apports du CECR », in *Le français dans le monde*, septembre 2009, n° 366, pp. 31-33.

CICUREL Francine. «Le dire sur le faire, un retour (possible ?) sur l'action de l'enseignant », in BIGOT Violaine, CADET Lucile, *Discours d'enseignants sur leur action en classe, enjeux théoriques et enjeux de formation*, Paris : Riveneuve, 2011, pp. 51-71.

CICUREL F. *Les interactions dans l'enseignement des langues Agir professoral et pratiques de classe*, Paris : Didier, 2011.

COSTE Daniel. *Construire des savoirs en plusieurs langues. Les enjeux disciplinaires de l'enseignement bilingue*, Paris : ADEB, 2003.

CUQ Jean-Pierre. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*, Paris : CLE International, 2003.

DUVERGER Jean. *L'enseignement en classe bilingue*, Vanves : Hachette FLE, 2009.

DUVERGER Jean. « Didactiser l'alternance des langues en cours de DNL », in *Tréma*, septembre 2007, n° 28, pp. 85-95.

DUVERGER (coord.). *Le professeur de « discipline non linguistique », Statut, fonctions, pratiques pédagogiques*, Paris : ADEB, 2011.

DUVERGER Jean. « Interculturalité et enseignement de DNL dans les sections bilingues », in *Tréma*, 2008, n° 30, p. 31-38.

GAJO Laurent. *Enseignement des langues par immersion et activité linguistique*, Thèse de sciences du langage, Lausanne : UNIL, 1999.

GAJO L. *Immersion, bilinguisme et interaction en classe*. Paris : Didier, 2001.

GAJO Laurent. « Un nouvel enseignant ? », in *Le Français dans le monde*, octobre 2006, n° 347, pp. 24-25.

GAJO L. « Enseignement d'une DNL en langue étrangère : de la clarification à la conceptualisation », in *Tréma*, n°28, 2007, p.2-11.

GAJO L. « L'intercompréhension entre la didactique intégrée et l'enseignement bilingue », in CONTI Virginie et GRIN François. *S'entendre entre langues voisines : vers l'intercompréhension*, Genève : Georg, 2008, pp.131 à 151.

GAJO Laurent. « Politiques éducatives et enjeux socio-didactiques : l'enseignement bilingue francophone et ses modèles », in *Glottopol*, n° 13, juillet 2009.

HUGONIE G. *Clés de l'enseignement de la géographie*, CRDP Versailles, 2006.

JOSSELIN Cécile. « Le plurilinguisme au quotidien », in *Le français dans le monde*, N°384, Novembre-Décembre 2012, pp. 36-37.

MONTAIGNE-MACAIRE Dominique. « D'une didactique des langues à une didactique des plurilinguismes », in *Les Cahiers de l'Acedle*, volume 3, numéro 1, 2008.

PROST Antoine. *Douze leçons sur l'histoire*, Paris : Seuil, 2010.

PY B. *Un parcours au contact des langues*, Paris : Didier, 2004.

STRATILAKI Sofia. « Des identités, des langues et des récits de vie. Schèmes constitués ou nouvelles analogies dans la parole des élèves plurilingues », in *Glottopol*, n° 13, juillet 2009, p. 168-191.

VINATIER I. ALTET M. *Analyser et comprendre la pratique enseignante*, Rennes : PUR, 2008.

## SITIOGRAPHIE

Conseil de l'Europe. Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : apprendre, enseigner, évaluer, 2000. [En ligne]  
<<http://www.coe.int/T/DG4/Portfolio/documents/cadrecommun.pdf>>

Actes du colloque. « Premières rencontres Euro-mania », IUFM Midi-Pyrénées, 2008. [En ligne]<[http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com\\_content&task=view&id=12&Itemid=21](http://www.euro-mania.eu/index.php?option=com_content&task=view&id=12&Itemid=21)>

Eurydice: Réseau européen d'information sur l'éducation en Europe/Bruxelles, L'enseignement d'une matière intégré à une langue étrangère (EMILE) à l'école en Europe, Bruxelles : Commission européenne. Direction générale de l'éducation et de la culture, 2006, 78 p. [En ligne]

< [http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe\\_fr.pdf](http://ec.europa.eu/languages/documents/studies/clil-at-school-in-europe_fr.pdf)>

## **ANNEXES**

### Annexe 1 : Guide d'entretien

<b>Date</b>	...../ .... /.....
<b>Temps</b>	
<b>Interviewer</b>	ANNE-LISE CAZASSUS
<b>Interviewé(e)</b>	H/F – lycée public/privé

<b>1. PARCOURS UNIVERSITAIRE ET PROFESIONNEL</b>		
<b>THEMES</b>	<b>OPERATEURS et questions de relances</b>	<b>NOTES</b>
<p><b>Parcours professionnel et universitaire</b></p> <p>Vous pouvez me parler un petit peu de votre parcours professionnel jusqu'à aujourd'hui.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>formation universitaire</b> [Vous avez étudié où ?]</li> <li>- <b>répertoire langagier</b> [Vous parlez quelles langues ? Où vous les avez apprises ?]</li> <li>- <b>parcours d'enseignant</b> [Quelle a été votre parcours d'enseignant ?]</li> <li>- <b>établissement actuel</b> [Et aujourd'hui, vous travaillez où ? ça se passe comment ?]</li> </ul>	
<p><b>L'enseignement bilingue</b></p> <p>Alors, enseigner dans des filières bilingues, c'était un choix ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>durée</b> [Depuis quand enseignez-vous dans ces sections ?]</li> <li>- <b>certification</b> [Vous avez passé une certification en langue?]</li> <li>- <b>motivations et attentes</b> [L'enseignement bilingue, c'est différent de ce que vous vous imaginiez ?]</li> </ul>	
<b>2. LE BACHIBAC</b>		
<p><b>Implantation du Bachibac</b></p> <p>Vous pouvez me parler du Bachibac, de son implantation</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>programme</b> [Quel est le programme du Bachibac ?]</li> <li>- <b>évaluation</b> [Quel est le processus</li> </ul>	

<p>dans votre établissement et de votre choix d'y participer.</p>	<p>d'évaluation du Bachibac? Quelles sont les difficultés ? ]</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>sélection des élèves</b> [Comment sont sélectionnés les élèves ?]</li> <li>- <b>motivations des élèves</b> [pourquoi s'inscrivent-ils ?]</li> <li>- <b>ses motivations</b> [Et vous, pourquoi vous avez choisi de participer au Bachibac?]</li> </ul>	
<h3>3. BENEFCES ET CONTRAINTES</h3>		
<p style="text-align: center;"><b>Bénéfices</b></p> <p>L'enseignement dans une section Bachibac, qu'est-ce que ça apporte à vos élèves ? Et à vous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>bénéfices pour les élèves</b> [Les élèves, ils font des progrès en langue uniquement ?]</li> <li>- <b>bénéfices pour l'enseignant</b> [Et vous, professionnellement, ça vous a apporté quoi d'enseigner dans les sections Bachibac ?]</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Contraintes</b></p> <p>Et quelles sont les contraintes ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>contraintes</b> [Il y a des contraintes dans ce type d'enseignement ?]</li> <li>- <b>contrainte majeure</b> [quelle est la principale contrainte ?]</li> </ul>	
<h3>4. PRATIQUES PEDAGOGIQUES</h3>		
<p style="text-align: center;"><b>Choix didactiques</b></p> <p>Vous enseignez votre matière en espagnol, comment ça se passe pour vous ?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>élaboration des cours</b> [Comment vous élaborerez votre cours ?]</li> <li>- <b>parties difficiles à traiter</b> [Est-ce qu'il y a des parties du programme difficiles à traiter ? Pourquoi ?]</li> </ul>	
<p style="text-align: center;"><b>Activités</b></p> <p>Quels types d'activités vous privilégiez avec vos élèves en classe?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- <b>approche pédagogique</b> [quelle approche vous privilégiez en cours (cours magistral, interaction) ?]</li> <li>- <b>compétences</b> [Quelles sont les compétences que vous cherchez à</li> </ul>	

	développer chez vos élèves ?]	
<p><b>Choix linguistiques</b></p> <p>Comment vous utilisez la(les) langue(s) dans vos cours ?</p>	<p>- <b>alternance codique</b> [Est-ce qu'il vous passez d'une langue à l'autre pendant vos cours ?]</p> <p>- <b>utilisation des langues</b> [Et les élèves, comment ils utilisent les langues ?]</p>	
<p><b>Supports</b></p> <p>Quels sont les supports que vous utilisez?</p>	<p>- <b>documents utilisés</b> [Vous utilisez des documents en espagnol et en français ?]</p> <p>- <b>manuels</b> [Vous utilisez des manuels espagnols ?]</p>	
<p><b>Représentations de ses pratiques, de son rôle</b></p> <p>Comment vous percevez votre enseignement, votre nouveau rôle ?</p>	<p>- <b>améliorations didactiques</b> [Est-ce que vous souhaiteriez améliorer des choses dans votre enseignement?]</p> <p>- <b>nouveau statut</b> [Est-ce que votre statut a changé ?]</p>	
<b>5. RELATION AVEC LES AUTRES ACTEURS DU DISPOSITIF</b>		
<p><b>Collaboration avec les autres acteurs</b></p> <p>Vous travaillez en collaboration avec d'autres enseignants/professionnels ?</p>	<p>- <b>avec l'enseignant d'espagnol</b> [Quel type de collaboration vous avez mis en place avec l'enseignant d'espagnol ?/ Comment vous vous répartissez les rôles ?]</p> <p>- <b>avec d'autres enseignants</b> [Vous êtes en relation avec d'autres enseignants ?]</p> <p>- <b>avec le rectorat</b> [Et avec l'inspecteur, vous êtes en contact ?]</p> <p>- <b>formation continue</b> [Vous avez participé à des formations/séminaires à destination des professeurs de DNL ?]</p>	

## Annexe 2 : La convention de transcription

CODES DE TRANSCRIPTION	EXPLICATIONS
+, ++, +++	pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes
↗ ↘	intonation montante, descendante
?	question
<b>c'est VRAI</b>	accentuation, emphase intonative sur les mots en majuscule
:	allongement de la syllabe qui précède les : (ex. euh : = allongement sur euh)
:::	allongement plus long de la syllabe
<b>XXX</b>	inaudible
<b>&lt;rires&gt;</b>	commentaires du transcripateur sur le non-verbal
*selectividad*	énoncé en langue autre que le français
<u>mots soulignés</u>	chevauchements, énoncés simultanés soulignés
un mi-	amorce de mot
il rep/ revient	phrases/ mots inachevés

### Annexe 3 : Transcription- Entretien avec A

<b>Date</b>	<b>16/01/2013</b>
<b>Temps</b>	<b>56'23</b>
<b>Interviewer</b>	<b>I ANNE-LISE CAZASSUS</b>
<b>Interviewé(e) Enseignant</b>	<b>A Homme – lycée privé P Femme (professeur d'espagnol)</b>
<b>Commentaires</b>	<p><i>Au tout début de l'entretien, l'interviewé a commencé à parler librement sur la manière dont il effectuait l'évaluation de ses élèves. L'entretien a donc débuté sans suivre le guide d'entretien mais en laissant l'interviewé s'exprimer sur le sujet abordé. Après cet interlude, l'interviewer a suivi son guide d'entretien normalement.</i></p> <p><i>L'entretien se déroulait dans la salle des professeurs et à deux reprises des bruits ont gêné le déroulement de l'interview. Par ailleurs, la professeure d'espagnol des sections Bachibac (P) est aussi intervenue dans l'entretien.</i></p>

I1. comment vous co/ comment vous corrigez euh : par exemple si vous avez un Français ou si vous avez un Espagnol ↘ ?

A1. euh :: de la même/

I2. vous corrigez de la même manière ↗ ?

A2. de la même manière c'est-à-dire que là ::+ euh ::: on n'évalue pas la langue donc on ::: tient compte surtout des critères historiques ↗ donc on évalue les connaissances euh : l'organisation : la capacité à argumenter ↗ euh : évidemment à répondre à la problématique et après effectivement LA LANGUE euh : elle rentre en compte euh :++ en fait pour la qualité du raisonnement c'est-à-dire que/ le raisonnement/ l'argumentation ça va être valorisé quand évidemment la langue est bonne et c'est dévalorisé quand l'argumentation/ tout ça c'est dévalorisé quand la langue est plus limitée c'est comme ça qu'est l'évaluation de la langue ↘ après c'est vrai qu'en Bachibac euh :+ quand on avait eu la réunion de++ de tous les professeurs Bachibac à Paris ils nous avaient dit que /qu'il fallait qu'on soit souple quand même sur euh ++ sur certaines+ règles++ euh++ oui sur les règles de la langue quoi c'est-à-dire qu'il ne s'agissait pas /de punir tous les élèves qui/ les élèves qui ne faisaient pas les accords : euh :: les accords grammaticaux : ↗ il ne s'agit pas de punir les élèves qui n'utilisaient pas euh:: comment dire+ le /euh :ah ↘

I3. oui qui faisaient pas le//

A3. qui faisaient pas la concordance des temps quoi /entre la principale et la subordonnée ↘ bon parce que **c'est** vrai qu'en espagnol ↗ quand on commence avec le passé /on les punissait pas pour ça ↘ et après on punit pas non plus tout ce qui est accent/ parce que sinon <rires> en français on s'en sort pas ↘ sinon pour le reste oui la qualité de la langue c'est la qualité c'est/ on l'évalue par le raisonnement c'est là que c'est évalué

I4. c'est toute l'argumentation ?

A4. ouais, c'est l'argumentation c'est là que c'est évalué

I5. mais par exemple un Espagnol il a plus de facilités quand même/ c'est pas+ il n'y a pas une grosse différence

A5. C'est pas forcé/ parce que là y a des :: dans le groupe des secondes c'est pas les Espagnols qui ont les meilleures notes.

I6. ah d'accord

A6. ouais c'est les Français ils parlent très bien/ c'est les français on va dire<rires> et ils parlent l'espagnol parce qu'ils l'ont appris à la maison ou : ils l'ont appris parce qu'ils habitent près de la frontière sinon euh :: ils s'en sortent parce qu'ils sont valorisés au niveau du choix de la problématique de l'argumentation de l'organisation par exemple comment il s'appelle en seconde vous avez dû voir à ma droite il y avait un grand blond

I7. hum hum

A7. donc : il parle pas très bien enfin : il est :sa mère est d'origine argentine bon mais lui il est pas : il est enfin sa langue maternelle c'est le français et pourtant : il s'en tire super bien d'accord il comprend la langue il s'en tire super bien grâce au raisonnement aux connaissances et tout ça++ et même la petite : Célia vous avez vu qui était au milieu devant moi

I8. ouais une blonde

A8. oui :: avec une coupe : de cheveux assez courts

I9. Hum hum oui j'ai vu oui

A9. elle est pas spécialement à l'aise en langue mais elle s'en tire très bien grâce à la qualité du raisonnement alors qu'on a des élèves espagnols bon i(ls):: beh Maria que tu avais devant à droite/ elle est totalement bilingue elle nous vient de Pampelune c'est pas elle qui a la meilleure note parce qu'elle travaille pas : elle est euh :

I10. d'accord

A10. ouais et pourtant : pourtant elle est bilingue la langue ne devrait pas lui poser problème mais comme y a pas d'efforts de travail : elle fait pas d'efforts en ce moment

I11. oui oui parce que de toute façon c'est la discipline avant tout.

A11. oui c'est la discipline de l'élève qui va faire qu'il va réussir sa capacité à travailler et tout alors forcément les élèves qui sont bilingues et qui ont une capacité de travail forcément ça donne/ de supers résultats

I12. d'accord beh : euh juste juste je vais vous faire rapidement l'entretien j'avais une grille en fait comme je vais faire un peu la même pour tous les enseignants <elle cherche ses papiers> alors euh : est-ce que vous pouvez me parler un petit peu rapidement de votre parcours professionnel ?

A12. alors euh :: j'ai une maîtrise d'histoire j'ai:: alors dans ma maîtrise d'histoire j'ai fait : euh :XXX mon thème de recherche je l'ai porté sur le port de Bilbao donc :: en l'année de maîtrise euh : j'ai beaucoup travaillé en Espagne

I13. vous avez étudié où ?

A13. a/alors moi j'ai étudié à Bordeaux 3/ et après dans le cadre de ma maîtrise c'est là que je suis parti à Bilbao/ voilà mais j'étais pas Erasmus je faisais mes recherches euh : aux archives et voilà quoi donc : et ensuite j'ai eu le CAFEP c'est l'équivalent du CAPES et donc j'ai enseigné :: euh : deux ans euh en lycée à Agen après je suis revenu ici :: donc ici /y a maintenant presque sept ans/ pendant cinq ans j'ai enseigné en collège et j'avais deux heures en lycée et y a : quatre ans, j'ai passé la certification quand euh :: la certification DNL et donc j'avais eu une très bonne note et : donc par la suite je l'avais passé justement pour avoir une validation pour enseigner en : sections européennes ou en Bachibac et après y a la section Bachibac qui s'est ouverte et puis euh : et puis on se forme tous les jours sur le tard

I14. et donc vous vous parlez espagnol ?

A14. oui je parle bien espagnol oui ma mère est d'origine espagnole donc euh :: oui on a on parle souvent espagnol à la maison euh :: après on a la frontière aussi donc on va souvent côté espagnol on parle espagnol puis après c'est vrai aussi pour ce qui est /du côté plus littéraire plus scientifique c'est le fait d'avoir été à Bilbao qui fait que euh : qui m'a beaucoup fait progressé quoi

I15. ah d'accord après votre année vous avez fait une année universitaire

A15. oui une année universitaire là-bas c'est vrai que :: on est confronté aux archives / aux :: bouquins espagnols où on touche une langue peut être plus plus technique plus/différente que celle de la langue de la rue quoi

I16. et est-ce que vous pouvez me parler un petit peu plus de l'enseignement bilingue, vous avez d'abord enseigné dans les sections européennes ?

A16. euh non j'ai

I17. vous avez juste vous êtes arrivé dans les sections Bachibac

A17. je suis arrivé en sections Bachibac directement et j'ai jamais enseigné en sections européennes

I18. Mais vous avez passé une certification c'est ce que vous disiez

A18. ouais j'ai passé la DNL ya la certification DNL y a quatre ans

I19. d'accord

A19. ouais donc ça s'était bien passé

I20. et c'est quoi exactement ?

A20. alors en fait la : certification euh :: d'abord on : envoie : un dossier où on explique pour/ notre parcours et nos accointances avec l'espagnol et ensuite euh :: on évalue notre niveau de langue ↘ donc voilà ça c'est dans le dossier et ensuite à l'oral même chose on représente à l'oral euh notre parcours nos accointances avec euh : l'espagnol et la culture espagnole ↗ et ensuite on : évalue notre niveau de langue et donc voilà c'est vrai que c'était ↘

I21. et est-ce que c'est/ vous enfin/ ça fait deux ans que vous enseignez dans les Bachibac

A21. trois ans oui ↗

I22. trois ans et est-ce que c'est différent de ce que vous imaginiez au départ comment vous le perceviez avant et maintenant/ comment vous le percevez maintenant ↘ ou est-ce que c'est vraiment/ ça correspond à vos attentes ?

A22. ça correspond aux attentes mais j'imaginai ça plus : plus facile

I23. ouais et qu'est-ce qui est difficile ?

A23. en fait c'est de ne pas disposer de documents ↘ y a aucun enfin c'est-à-dire que / c'est à qu'on/ ça je ne m'y attendais pas/ c'est-à-dire que vu que c'est tout nouveau /y a pas de tradition comme pour l'enseignement donc y a tout ya tout à mettre en place /après euh y a pas de documents donc y a pas de livres pour les Bachibac y a pas de manuels donc euh+ c'est embêtant donc langue seconde par exemple vu que c'est le programme français < entrée d'une collègue conversation avec une autre > vu que c'est le : programme français qui s'applique mais en espagnol je : me suis traduit les documents donc je prenais les manuels et je traduisais les documents.

I24. oui j'ai vu que vous aviez fait ça je regardais un petit peu lesXXX <bruits des collègues >

A24. c'est pour ça que des fois je laisse les CARTES ↗ des choses comme ça bon je les laisse telles quelles et tout ça je ne vais pas les modifier euh :: parce que sinon on s'en sort plus et voilà donc euh : ça c'est pas évident quoi/ trouver des documents bon alors c'est vrai que j'ai réussi à me fournir pour les premières et terminales le manuel < le dialogue des collègues s'intensifie > euh :: le manuel : espagnol qu'ils utilisent en Espagne mais ça couvre pas tout le programme Bachibac donc euh y a des choses qu'on traduit euh : on fait avec ↗ la même chose y a pas d'annales ↗ donc tout ce qui est devoirs : euh:: c'est à nous de les faire quoi / donc c'est vrai que

I25. vous faites un bac blanc ?

A25. ouais on a deux bacs blancs+donc on a eu un bac blanc< les conversations des autres collègues continuent> en en décembre et on a un deuxième bac blanc au mois de mai d'ailleurs vu qu'il y a pas d'annales vu qu'il y en avait pas jusqu'à :jusqu'à maintenant c'est à nous de nous faire les sujets++et puis après le truc qui est pas : évident c'est qu'il y a eu la réforme du lycée qui est tombée là-dessus+ donc ça veut dire changement de programme rajouter la langue XXXX< bruits des collègues qui s'éloignent>

I26. mais quelle quelle/ excusez-moi la réforme du lycée XXX ?

A26. oui c'est-à-dire qu'avec la réforme du lycée on a changé les épreuves +donc euh du coup euh : les épreuves du Bachibac collent pas avec euh : les : mêmes épreuves que celles des autres classes donc ça veut dire que quand les élèves ils ont AP👎 il font pas+ les : ils peuvent pas travailler toutes les méthodes du Bachibac+ par exemple nous on a deux exercices l'ensemble documentaire et la dissertation ou la composition et l'ensemble documentaire euh :: c'est un exercice qui n'existe plus dans les :/ pour le reste du lycée/ donc ce qui fait que nos élèves Bachibac quand ils vont en AP ils:/ font la méthode de la dissertation ils font de la cartographie ils font euh :: de l'étude sur deux documents mais ils font pas de d'études de documents. ... d'ensemble documentaire donc des fois c'est pas pas évident à ce niveau-là ouais et puis la réforme du lycée👎 ça fait/ on le voit parce qu'en parallèle on a dû mettre en place les enseignements d'explorations les enseignements d'accompagnement personnalisé donc

I27. ça vous fait beaucoup de travail ?

A27. ça fait un changement beaucoup de changements en peu de temps on va dire<rires>👎

I28. et pour les élèves comment ça se passe ? ils arrivent à jongler ?

A28. les élèves oui ils jonglent ils jonglent<rires> heureusement d'ailleurs👎

I29. bon vous m'avez beaucoup parlé du Bachibac je voulais juste+ est-ce que vous pouvez me dire comment ça s'est implanté ici ?

A29.euh :le Bachibac euh alors le Bachibac euh : alors c'était à la demande euh :: des/ alors des professeurs d'espagnol surtout parce que moi j'étais pas encore là euh : c'est vrai qu'on avait beaucoup d'élèves espagnols et on : on voulait un enseignement pour les/ oui pour les garder quoi enfin pour leur faciliter les choses on va dire aussi et c'est vrai qu'il y a eu euh : l'apparition du Bachibac y a /quatre cinq ans y a eu le projet Bachibac et donc c'est le chef d'établissement qui a fait qui a eu oui qui a rebondi sur ces demandes des professeurs d'espagnol qui a eu l'initiative de demander le Bachibac et qui a porté le Bachibac euh : jusqu'à sa création

I30. et alors les élèves espagnols qui viennent ici ils viennent pour pouvoir étudier en France ou pour ensuite retourner dans leur pays / je sais pas/ pourquoi ils viennent ?

A30. euh :: alors ils viennent parce qu'on est près de la frontière

I31. ouais bon y a ça

A31. y a ça euh :: parce qu'on a toujours eu ici une tradition d'accueil d'élèves espagnols donc certains euh :: continuent euh : après euh certains ils viennent oui pour :: alors les motivations euh elles sont diverses hein alors oui je suppose que c'est pour pour/ la langue

I32. y a un internat?

A32. non on n'a pas d'internat

I33. donc ils font la route ?

A33. oui ils font la route de toute manière il y a un bus qui vient de Fontaraby jusqu'à ici donc on euh peut accueillir sans problèmes des élèves/ les élèves qui viennent de Fontaraby ou d'Irun sans problème

I34. et pour/ et le programme c'est celui que/ dont vous m'aviez parlé ce matin/ le programme du Bachibac

A34. le programme du Bachibac alors c'est / alors en seconde c'est le même que le/ que le programme français en première c'est un :: c'est un programme spécifique donc la géographie c'est la géographie française euh l'histoire c'est un mélange de/alors c'est pas le même programme que le programme français on a ici une approche chronologique donc on part de l'histoire mondiale et de l'Europe ensuite on a histoire d'Espagne donc du XIXème jusqu'à 1939 et après on a histoire de France donc ça c'est pour la première euh pour la Terminale euh on a euh ::: donc le programme de géographie donc c'est la géographie française euh en histoire y a euh on va dire une catégorie euh :: une partie d'histoire du monde où on voit la guerre froide : la vie politique depuis 1945 on a ensuite histoire de l'Amérique latine+ c'est le chapitre qu'on est en train de faire avec les terminales et en-suite même enfin on a histoire de l'Espagne depuis 1939 jusqu'à nos jours et histoire de France voilà

I35. ah d'accord c'est assez dense

A35. oui c'est dense (rires) c'est dense ouais c'est dense y a de quoi faire

I36. vous arrivez à

A36. ouais on avance en Terminale y a pas le choix qu'on avance +faut finir le programme

I37. et aussi, comment vous sélectionnez les élèves ? vous les sélectionnez// on en avait parlé un petit peu tout à l'heure

A37. oui alors en fin de troisième y a un ::oui y a des petits tests où : les élèves sont alors/ tous les élèves qui le veulent se présentent ceux de l'établissement ceux qui sont de l'extérieur ils se présentent et euh : on évalue leur niveau de langue et ceux qui ont un niveau de langue suffisant en :: à l'écrit et à l'oral : sont acceptés en Bachibac//

I38. donc d'accord donc c'est juste//

A38. et le niveau demandé c'est quoi c'est B ::

P1. un bon A2 XX qu'ils sachent s'exprimer un petit peu en espagnol

A39. un bon A2

P2. ce n'est pas très dur

I39. et/

P3. après il faut qu'ils soient motivés+ en seconde et en seconde pour l'instant passent ceux qui veulent+ mais ne peuvent pas passer ceux qui sont en+ STG parce que la filière n'est pas ne les autorise pas

I40. ouais en première c'est ce que vous me disiez tout à l'heure d'accord / et et pourquoi ils s'inscrivent ?

P4. parce qu'ils veulent ou/ continuer les études en Espagne ou parce que ils veulent avoir plus de//

A40. ouais avoir un plus

P5. un plus par rapport à XXX à leur dossier

A41. ouais y a leur dossier c'est-à-dire qu'ils veulent/ils veulent une certification un plus pour le dossier et c'est vrai

P6. ça te donne un double diplôme

A42. c'est vrai qu'il y en beaucoup qui qui aimeraient↗ ensuite c'est vrai j'oubliais tout à l'heure qui aimeraient repartir en Espagne des Espagnols mais aussi des Français qui aimeraient partir en Espagne

P7. c'est un diplôme qui est reconnu par les universités espagnoles

I41. ils peuvent s'inscrire dans les universités là-bas ouais

A43. enfin ils peuvent /oui et non↗ c'est-à-dire qu'ils doivent quand même passer \*la selectividad\*je crois qui va disparaître : euh :: cette année ou l'an prochain donc euh : oui ils doivent quand même passer \*la selectividad\* donc c'est vrai que /oui et puis/ alors non/ ils ont pas passer \*la selectividad\*

P8. non ils ne passent pas la\* selectividad\*

A44. non c'est là le problème/ c'est justement là le problème c'est-à-dire que leur note: ils n'ont pas de notes de \*la selectividad\* mais c'est leur note du bac qui est divisée par deux

I42. d'accord

A45. et c'est ça qui en fait euh :: nous pose soucis ou nous inquiète c'est-à-dire qu'en France on a quand même une tradition de notation qui est quand même plus basse qu'en Espagne 📉 c'est à dire que si on prend un 16 sur 20 qui est une note excellente au bac en Espagne ça fait un 8 sur 10 et c'est très moyen et euh : par exemple des élèves euh :: qui voudraient s'inscrire en médecine ou autre avec 8 sur 10 ils y arrivent pas 📉 donc c'est vrai que euh :: ça c'est un peu le point négatif du dispositif tel qu'il est c'est que ces élèves qui font des efforts des fois ils sont pas totalement reconnus quoi

I43. mais est-ce qu'il y a une harmonisation ?

A46. oui y a une harmonisation mais il y a qu'un seul établissement qui a le droit de faire l'harmonisation c'est le lycée français de Madrid 📉 et nos : élèves ils ont pas le droit à ce traitement de faveurs

I44. pourquoi ?

A47. parce que/ pourquoi c'est la bonne question ?

I45 et tous les élèves français qui passent le Bachibac ils ont pas droit//

A48. on a pas droit à ce traitement de faveurs

I46. ah d'accord

A49. c'est-à-dire que le lycée français de Madrid je crois que ça doit être valable pour les autres lycées français eux ce qu'ils font c'est qu'ils ont les règles du bac français comme ils sont dans les lycées français ils passent le bac français cette note est divisée par deux++ pour mettre sur 10 mais euh : les notes qui sont supérieures à à 11 sur 20 donc 5 et demi sur 10 se voient affectées de points supplémentaires.

I47. de deux points

A50. deux points je crois ou : y a ou il doit y avoir une courbe qui affecte un certain nombre de points et : nos élèves n'ont pas droit à ce traitement de faveur donc c'est quand même/ enfin c'est c'est dommage parce que c'est/ en Espagne au lycée français ce sont des élèves qui ne sont pas forcément Bachibac +donc

I48. oui c'est différent

A51. c'est des élèves qui seraient en L ou en ES normal qui ont droit à ce traitement de faveur 📉 c'est dommage quand même que des élèves qui : s'investissent//

I49. et pour avoir \*la selectividad\* il faut avoir combien vous le savez ?

A52. c'est-à-dire que \*la selectividad\* c'est : c'est-à-dire que c'est particulier parce que pour avoir accès à l'université espagnole pour l'instant / ou parce que ça va changer l'an prochain/ tous les élèves qui sont en terminale ou à l'équivalent de terminale en Espagne à la fin de leur terminale ils passent euh : les/ \*la selectividad\* donc c'est l'équivalent du Baccalauréat et donc là ça leur donne une note sur 10 📉 et en fonction de cette NOTE en fonction du résultat ils peuvent prétendre s'inscrire à un certain type d'université donc c'est-à-dire que celles qui sont les filières les plus côtés donc médecine ingénierie et tout ça on demande des notes de 10 sur 10/euh voire : de 11 sur 11 puisque il y a une deuxième chose pour augmenter cette note de \*la selectividad\* les élèves peuvent en Espagne passer/ une épreuve qui leur rajoute des pr/ des points supplémentaires voilà donc cette \*selectividad\* pour des élèves qui veulent s'inscrire dans des formations un peu un peu courues elle est quand même

I50. et donc les élèves qui passent le Bachibac ils ont plus de chance que les autres parce que comme ils sont un peu sous-notés entre guillemets puisqu'ils ont la notation française

A53. c'est ça c'est-à-dire que pour intégrer des filières : un peu :: oui un peu un peu reconnues ouais ça leur suffit pas donc c'est dommage

I51. d'accord et également vous pourquoi vous avez choisi d'enseigner dans ces sections-là c'est par choix ou :: c'est simplement parce qu'on vous a appelé

A54. euh :: par choix et aussi parce que c'était l'occasion d'enseigner en lycée j'avais connu le collègue ↗ je voulais faire aussi un peu :: de revenir au lycée et euh :: oui c'était euh :

I52. et vous aimez bien ?

A55. oui j'aime bien oui

I53. vous aimez bien enseigner dans une autre langue

A56. oui oui au départ c'est un peu : surprenant mais après on s'habitue c'est un peu comme en français après c'est vrai que euh : des fois c'est là ça a du se voir sur la journée le matin c'est pas évident parce qu'à la maison je parle en français et tout je suis un peu rouillé le matin <rires> je réfléchis en français et tout et je traduis au fur à mesure dans ma tête en espagnol et puis euh : au fur et à mesure de la journée je me mets à penser en espagnol et puis euh : je gagne en fluidité ↘ mais c'est vrai que des fois c'est+ bon j'ai quand même une certaine aisance en espagnol mais des fois il nous manque des mots : on n'a pas la même fluidité de langue des fois on se sent un peu coincé mais : mis à part ça c'est//

I54. et avec vos élèves ?

A57. Oui euh : c'est//

I55. des fois quand ils vous parlent en français ça vous donne pas envie de

A58. ça donne envie oui ↗ des fois des fois ça dépend des jours des fois en fonction de la conversation c'est vrai si c'est une conversation technique des fois on glisse sur le français oui parce que c'est plus facile mais après c'est vrai là vous avez dû voir j'essaie de continuer en espagnol

I56. oui oui

A59. donc euh :: là c'est vraiment au coup par coup quoi et en fonction de la question parce que c'est vrai que : pour une question pas trop technique XXX je vais la continuer en espagnol mais c'est vrai que si la question porte sur quelque chose de vraiment technique alors j'ai pas d'exemples con/concrets mais euh : ++ oui++ non j'ai pas d'exemples concrets en tête mais c'est vrai que des fois/ ils me posent des questions qui amènent des réponses un petit peu plus construites et tout la ten-tation <rires> de parler en français revient au galop

I57. d'accord mais pour eux c'est peut-être mieux euh :

A60. oui pour eux c'est mieux non et puis ce qui est marrant souvent des fois c'est qu'on voit des termes des concepts en espagnol puis ils me demandent la traduction en français

I58. d'accord même les Espagnols

A61. alors pas les Espagnols mais les élèves français c'est-à-dire que : je sais pas là je pensais au Moyen Age donc : on a vu le monachisme au Moyen Age et ils me demandent/ enfin on l'avait vu en espagnol / donc \*el movimiento monacal\* et comment ça se dit en français

I59. ah oui <rires>

A62. donc des choses c'est c'est assez amusant quoi ce qui prouve qu'ils ont compris/ en fait que ça les intéresse

I60. d'accord ils ont compris le concept en espagnol ils veulent/

A63. ils veulent savoir à quoi ça fait référence en français

I61. alors euh : et qu'est-ce que ça vous apporte à vous mais aussi à vos élèves ?

A64. à moi beaucoup de travail <rires> non je : bon oui : non ça apporte :: de la/ alors du point de vue historique je vais commencer par moi je vais être égoïste euh ::: une culture en espagnol / une remise à niveau culturelle espagnole euh : profonde parce que c'est vrai que l'histoire du XIXème siècle espagnol++ on l'a pas trop fait euh : même à l'université c'était pas+ je connaissais pas pour être honnête donc il a fallu se remettre à niveau se replonger dans les bouquins ↗ et tout donc : c'est vrai qu'intellectuellement c'est stimulant

I62 : ouais

A65. euh : après aussi même chose pour l'Amérique latine intellectuellement c'est stimulant c'est des choses qui me plaisent donc je suis content <rire> donc égoïstement après aussi ce qui est stimulant ouais c'est euh :: de : ouais de : travailler avec une autre langue c'est vrai que ça a/ moi ça a favorisé mon niveau de langue a sacrément avancé parce que c'est vrai qu'avant je parlais mais comme je disais pas tous les jours j'avais un espagnol rouillé donc et là on déraille entre guillemets <rires> et ça oblige aussi à : ouais à avoir un niveau y a des fois on se sent un peu faible sur + oui sur / sur certains points de langue sur certaines règles linguistiques parce qu'on est tout le temps en espagnol donc

I63. vous faites comment vous révisez chez vous ou vous faites comme ça ?

A66. oui c'est-à-dire qu'à la maison je révise quand j'ai un/quand je fais mes traductions de texte beh : je garde/ forcément j'ai besoin de vocabulaire ↗ donc en faisant toutes ces traductions y a tout le vocabulaire qui arrive euh y a les points grammaticaux ↗ donc ça aussi on est obligé de s'y coller quand on fait les traductions donc c'est comme ça qu'on qu'on progresse quoi ↘ ouais puis après aussi le fait d'aller chercher de la littérature espagnole : de la documentation espagnole : et tout ça beh ça fait que : ouais on on s'imprègne de la langue donc : c'est comme ça bref ↘

I64. et pour vos élèves ?

A67. pour les élèves ↗

I65. enfin ce que vous ressentez vous en tant que professeur ?

A68. ++ *Tic* ils sont pas/ ils ont pas de la gratitude <rires> non eux ils / d'abord ils se plaignent <rires> ils se plaignent du travail+ non mais après/ ce que je ressens +je vois pas tellement de différence par rapport à une +classe de lycée normale c'est-à-dire qu'on sent de la curiosité ils posent des questions mais dans les classes de lycée normales aussi donc :

I66. oui voilà

A69. donc oui ils suivent y a de l'attention/ après c'est vrai euh : c'est surtout les terminales qui nous le font remarquer c'est le travail ça leur fait une charge de travail : conséquente surtout pour des/ je pense aux terminales S parce que ça leur fait quand même quatre heures de plus dans l'emploi du temps ils ont déjà des emplois du temps bien chargés ça fait c'est lourd quoi

I67. mais par exemple, les élèves ils le perçoivent comment l'enseignement dans les sections Bachibac ils ont l'impression qu'ils font des progrès en langue : uniquement mais aussi dans la discipline je sais pas

A70. < une professeur rentre> bonjour oui euh ::

I68. est-ce/est-ce qu'ils ont un bénéfice en fait eux ?

A71. alors ils nous disent PAS ↗ qu'ils ont un bénéfice

I69. ouais ils le disent pas

A72. ils le disent pas ↗ nous on les voit progresser on les voit progresser pareil comme une classe de lycée normal c'est-à-dire que les les compositions elles s'étoffent ↗ le raisonnement il est de plus en plus argumentatif en première puis en terminale ↗ euh : oui y a de la finesse dans leur raisonnement donc on les voit progresser ↗ on les voit gagner en maturité/ en maturité/ en maturité linguistique ils parlent un meilleur espagnol mais ils nous disent pas encore que/ enfin ils nous font pas sentir que eux progressent ou <rires> ils ne sont pas encore en connaissance que eux progressent.

I70. et du point de vue culturel, le fait de eux travailler l'histoire de l'Espagne est que eux ça leur apporte pas quelque chose ? ++ parce que normalement dans le programme français on le traite pas non ?

A73. non dans le programme français on le traite pas euh :: en première oui / oui je vois des mais même chose ils nous le disent pas c'est plus du ressenti donc du ressenti c'est : moi je me dis plus en première y a des élèves qui sont: qui semblent être stimulés par ça mais après ça reste des/ ouais ça reste des premières donc quand on leur met des charges de travail des dissertations des trucs plus à

faire ils râlent mais ouais on sent une stimulation ils posent des questions sur l'histoire de l'Espagne ils s'intéressent ouais les term- / les terminales euh: ++ est-ce qu'ils sont stimulés par euh + par la culture espagnole euh : je saurais pas dire/ je saurais pas dire honnêtement ↘ moi j'aurais un ressenti je dirais que : oui ça les intéresse : vu qu'on est proche de la frontière et tout ça les intéresse mais euh :

I71. donc pourquoi/ pourquoi ils s'inscrivent alors ? c'est parce qu'ils ont/ enfin c'est pour leur future vie professionnelle ?

A74. c'est plus ouais enfin oui je dirais que eux / en tant qu'élèves eux c'est plus d'abord : le côté matériel qui les intéresse mais en sections européennes c'est pareil ils s'intéressent pour le côté matériel euh : maîtriser une langue et puis ensuite avoir un plus sur le diplôme

I72. d'accord

A75. c'est exactement ça après: euh : évidemment ils bénéficient du plus culturel du plus linguistique ça c'est évident ça leur/ ça les oblige à ouvrir un peu leurs esprits

I73. ouais c'est bien bon beh finalement/

A76. mais c'est vrai que ça vient de / c'est pas eux c'est nous qui XXX à XXX etcétera etcétera après ça reste des élèves des élèves : XXX ça a d'autres préoccupations que <rires>

I74. et alors je voulais vous demander de me parler rapidement de vos pratiques pédagogiques/comment ça passe pour vous ? comment

A77. alors

I75. vous préparez vos cours ?

A78. les cours euh : donc : tout seul < rire> y a+ peut-être que vous avez déjà entendu parler de la base de données spirale

I76. non

A79. c'est-à-dire que tous les professeurs de Bachibac on a fait un + suite à cette réunion qui avait eu lieu à Paris y a trois ans c'est Spirale connect

I77. c'est un accès réservé non ?

A80. voilà oui y a un accès réservé donc en fait donc sur le Net euh : on : a un espace numérique de travail où on dépose / où les professeurs déposent des cours de Bachibac et aussi des devoirs de Bachibac donc euh: alors évidemment c'est incomplet quoi c'est/ y a des périodes qui sont pas traitées mais y a quelques partages de/de cours donc on peut s'appuyer là- dessus ensuite euh : moi comment je travaille / je prends les manuels ↘ et je : synthétise et ça fait le/ ça fait le contenu pédagogique on va dire ↘ apr/

I78. vous travaillez avec des manuels espagnols aussi vous m'aviez dit

A81. ouais j'ai des manuels français espagnols en seconde c'est que les manuels français que je traduis et en première et terminale je prends le manuel français : pour la géographie et le manuel français et espagnol pour faire le cours d'histoire ↘ je traduis ou je récupère les documents en espagnol sur le manuel espagnol ++ <bruits des autres professeurs> ensuite avec les élèves comment on travaille donc euh en seconde: euh : je pars des documents donc vous l'avez vu je travaille à partir des documents on les analyse et puis à partir de ça on fait le cours euh on peut aussi travailler à l'écrit comme on a fait avec l'étude de cas vous avez peut-être vu je leur pose deux trois questions sur les documents et eux ils travaillent par écrit et après on met en commun ça c'est en seconde après en seconde y a moins de phrases magistrales là je leur ai dicté le cours euh : après la dictée apportait un complément à l'analyse des documents mais moins de magistral quoi et après euh : donc là le cours magistral viendra plutôt à la fin de l'année en seconde ils auront plus de maturité/ euh : en première par contre euh là on attaque par les documents et puis eux ils prennent des notes au fur et à mesure donc je/ ouais et puis là y a tous les supports de documents qui passent ↗ donc y a les images les tableaux les peintures les documents euh : les gravures les affiches de propagande : ensuite ya les/ les tous les documents tous les

discours :et les mémoires : tout ça y passe et puis aussi j'utilise pas mal les/les vidéos donc vous avez vu en première et terminale j'aime bien utiliser tout ce qui est support vidéo

I79. pourquoi ?

A82. ça a : entre guillemets un côté peut-être plus ludique ça passe mieux : aussi pour diversifier les documents ça passe ouais pour aérer un cours parce que tout le temps que du magistral du magistral ça les/ c'est peut-être trop comme ça ça aère un cours et puis au final+

I80. et quelles sont/ est-ce qu'il y a des parties du programme que vous préférez traiter ?

A83. euh : oui ce qui se rapporte à l'Espagne <bruits> ce qui se rapporte à l'Espagne et à/ et à l'XXX et à euh : l'histoire de l'Amérique latine donc c'est vrai ouais euh : même avec le programme de seconde qui est un programme : qui n'est pas un programme dédié à l'Espagne et à l'Amérique latine c'est vrai que j'aime bien appuyer sur les moments des chapitres qui permettent d'appuyer là-dessus

I81 : et/et euh : non allez-y pardon

A84. non non rien

I82. est-ce qu'il y a des parties par exemple qui sont traitées différemment dans le programme français ? je sais pas je pense un peu aux guerres d'indépendance peut-être à la guerre d'indépendance espagnole+ est-ce qu'il y a des parties par exemple qui sont traitées différemment dans les documents espagnols ? est-ce qu'il y a une différence dans la manière de traiter l'histoire ? dans la manière d'appréhender l'histoire ?

A85. non je dirais que l'histo-rio-graphie espagnole elle part peut-être plus d'un présupposé : social-économique

I83. hum hum

A86. c'est vrai que euh : eux ils sous-tendent vraiment toute leur histoire du XIXème siècle ils la sous-tendent enfin ils la font partir du : / des problèmes sociaux souvent c'est-à-dire sociaux et économiques c'est-à-dire c'est la : comment dire la nationalisation des biens du clergé par Mendizabal qui qui provoque les inégalités sociales après euh : ces inégalités sociales elles favorisent euh : un régime conservateur pour la bourgeoisie et elles favorisent plutôt euh : la/la mise en place euh : le développement de de pensées révolutionnaires pour la population ou les laissés pour compte des réformes économiques et c'est vrai qu'en France on:/ ce présupposé-là on l'a moins c'est-à-dire que révolution pour étudier la révolution française on part plus des idées politiques et+ on a quand même abandonné oui je dirais on a abandonné l'analyse marxiste si j'ose dire ou l'analyse économique qui : arrêter de dire ➤ que c'est des problèmes économiques que viennent les idées politiques

I84. et vous à vos élèves vous leur exposez les deux visions ? ou/

A87. là-dessus//

I85. Vous vous restez plutôt dans la vision française ?

A88. ce qui concerne l'Espagne j'ai tendance à me laisser/ plutôt à suivre l'historiographie espagnole parce que c'est vrai que c'est/ oui c'est logique en même temps+ oui+ oui partir plutôt des présupposés économiques et + ouais oui + mais après la façon de penser la façon d'argumenter et tout ça c'est une pensée française aussi

I86. oui effectivement/

A89. parce qu'on pense en français et après on traduit donc mais c'est vrai que sur/ l'évolution historique vu qu'on part des manuels espagnols euh : et que c'est pas fait dans des manuels français on part/ : oui de la façon un peu dont font les Espagnols

I87. et vous trouvez ça intéressant ?

A90. ouais ah oui oui c'est c'est intéressant de comparer et puis c'est vrai que /en comparant : les deux histoires souvent avec eux on en vient à dégager des points communs donc : par exemple euh euh le bonapartisme

I88. Oui voilà

A91. on a l'impression que c'est complètement français mais en Espagne le recours à des généraux qui rétablissent l'ordre ça existe c'est le les \*renunciamentos\* donc c'est un point commun même chose en Amérique latine le bonapartisme il existe ↘ même chose avec le populisme ↘+on en vient à détacher des points communs aux deux histoires et ouais souvent j'en viens à faire des remarques y a plutôt une histoire/ histoire latino-américaine ou latine qui va s'opposer à une évolution plus anglo-saxonne et puis toute l'histoire du XIXème siècle ↗ on dégage vraiment des points communs entre la France l'Espagne l'Italie et le Portugal l'Amérique latine dans l'accès à la modernité mise en place de la république de la démocratie libérale on voit toujours qu'on a cette confrontation entre les forces réactionnaires et les généraux durant tout le XIXème et on l'a en France/ on l'a en France jusqu'à la mise en place de la IIIème république ↗ on l'a en Espagne pendant tout le XIXème siècle ↗ on le retrouve dans tous les pays latino-américains ↗ on le retrouve en Italie donc c'est vrai que faire le Bachibac ça amène peut-être à/ à sortir du franco-français et voir les choses de manière plus globale.

I89. et les élèves eux ils apprécient ça cette méthodologie-là

A92. oui ils apprécient ouais oui ils le disent pas mais on le sent quand même qui/ qui/ tiens ça les amène à une façon de voir qui est un peu/ un peu différente

I90. ouais ça développe un peu leur esprit critique aussi ↘

A93. oui ça développe leur esprit critique et ça permet vraiment de comprendre enfin oui de comprendre certains phénomènes de manière plus avec plus de hauteur++

I91. euh : bon vous m'avez parlé rapidement de vos supports vous travaillez avec/ ben pour l'histoire de l'Espagne vous travaillez avec des supports espagnols ?

A94. ouais

I92. ouais mais vous travaillez aussi avec des documents français pour le/ pour le reste vous travaillez avec des documents français ?

A95. on travaille avec des documents français quand il s'agit de textes discours et tout ça je les traduis alors sauf dans certains cas quand on fait l'histoire de France alors là je les laisse en français les textes quand même parce que le texte de De Gaulle traduit ça a pas de sens quoi ↘ même chose les textes sur la Révolution textes de Rousseau et compagnie non on va pas traduire quoi c'est +

I93. et vous?

A96. après c'est eux dans leur tête qui traduisent++

I94. est-ce que vous faites tous vos cours en espagnol?

A97. oui tous tous ah oui

I95. d'accord vous mélangez très peu les langues

A98. je mé- oh non tous les cours sont en espagnol sauf : ben voilà vous avez vu quand ils posent des questions en français beh : en fonction de la technicité de la question je réponds en français ou en espagnol

I96. comment vous/ comment vous percevez vous cet/cette présence de la langue française des fois chez les élèves ? quand ils reprennent/ quand ils posent une question des fois en français

A99. euh: beh c'est parce qu'ils ont pas encore le/le vocabulaire et le niveau suffisant pour : développer une réflexion donc ils sont obligés de passer par le français pour euh : pour avoir une réponse à leur questionnement quoi

I97. oui oui d'accord++

A100. oui c'est vrai que le côté un peu particulier du Bachibac c'est qu'on fait beaucoup d'écrit mais pas d'oral enfin le Bachibac en histoire donc c'est vrai qu'en classe de temps en temps je leur fais faire des oraux mais euh : ça reste limité

I98. ils ont pas d'épreuve orale ils ont une épreuve écrite si jamais ils le/

A101. en histoire ils ont pas d'épreuve orale ils ont qu'une épreuve ils ont qu'une épreuve écrite/ par contre ils ont une épreuve orale en langue et civilisation

I99. mais est-ce qu'ils ont si s'ils vont au repêchage ?

A102. voilà alors s'ils vont au repêchage alors c'est c'est la complexité du texte<bruits> ils peuvent prendre effectivement euh : le Bachibac enfin l'histoire-géo en espagnol oui ça aussi il va falloir trouver les professeurs pour leur faire passer le repêchage bon à priori vu le niveau des élèves c'est plutôt des bons élèves donc

I100. alors euh :++ je sais pas ah oui parce que je/je voulais vous poser une question là-dessus ↘ en fait vous/ vous êtes prof d'histoire-géo mais en même temps comme vous enseignez en langue espagnole enfin vous enseignez un petit peu

A103. on enseigne un peu l'espagnol ah oui y a des fois on se retrouve euh confronté surtout en : seconde où c'est l'année où ils acquièrent < une professeur interrompt l'entretien>

I101. euh : comment vous percevez votre rôle en fait dans ça ?

A104. Beh euh : c'est vrai que moi j'ai un peu peur de me tromper ou de leur donner une : mauvaise information tic donc : j'évite de leur donner des règles ou de faire euh : donc je donne enfin de faire le travail de professeur de langue donc ils me demandent un mot comment ça s'écrit je l'écris ou : un verbe comment ils se conjugue je leur écris mais j'évite d'aller au-delà parce que j'ai peur parfois de me tromper oui ou :: de leur donner les mauvaises informations donc c'est vrai que c'est plus par euh : après c'est vrai que moi aussi je peux me tromper dans une prononciation ou quelque-chose c'est vrai que + nous aussi on est ↘ : + on essaye d'éviter mais vu que/ ouais comme on sait pas / c'est vrai qu'en niveau langue pour l'enseignement d'une langue on sait pas faire par peur de mal faire moi j'évite j'évite de faire donc je leur donne le mot pour pour tout ça mais je rentre pas dans les règles de grammaire et tout ça

I102. oui parce que vous vous souhaitez avant tout développer des compétences disciplinaires et pas forcément des/

A105. voilà c'est ça oui je préfère d'ailleurs je suis prof d'histoire donc donc moi mon but c'est faire passer l'histoire euh : la LANGUE finalement c'est un véhicule quoi c'est pas la finalité de l'enseignement c'est le moyen ↗ enfin c'est comme ça que je le vois c'est euh : oui c'est comme ça que je l'ai toujours perçu et c'est comme ça que je XXX

I103. d'accord+ donc : beh est-ce que/ ben vous vous travaillez en collaboration avec la professeur d'espagnol ça vous me l'avez dit

A106. ouais

I104. est-ce que vous travaillez avec d'autres professeurs ?

A107. alors y a eu : le travail aussi en colla-bo-ration avec l'autre professeur d'espagnol qui intervient en Bachibac donc : euh : mais en fait c'est vrai que c'est collaboration limitée c'est quand on fait des sorties : qu'on a des projets : des choses comme ça après c'est vrai que+ eux : ils s'appuient sur : quand ils ont besoin d'un contexte historique ils s'appuient sur ce qu' on fait en classe ↘ enfin mais moi aussi quand j'ai besoin moi aussi je bénéficie de ce que eux font en langue avec la grammaire et tout ça quoi mais sinon mener des projets en parallèle /assez peu après je sais pas si c'est c'est la culture maison où on est assez individualiste ou autre c'est vrai enfin on s'entend quand même on sait où on va : on collabore pour les projets mais après c'est-à-dire que je/ ça va pas au-delà par exemple l'espagnol ils savent pas où j'en suis exactement de ma progre- /progression exactement ce que je fais au jour le jour quoi voilà

I105. d'accord

A108. ils savent vaguement oui ils savent quel thème on traite mais ça va pas au-delà

I106. et avec d'autres professeurs par exemple des professeurs des sections européennes ?

A109. du tout/

I107. des autres les autres sections Bachibac à part le séminaire que vous avez eu là enfin la formation que vous avez eue ↘

A110. du tout alors ça c'est le /ouais c'est le / je me sens enfin maintenant moins c'est plus XXX je me suis senti isolé on a : on comment dire c'est vrai que pendant trois ans : bon le Bachibac on l'a porté beh ici mais nous tous seuls l'administration était bien loin y a/ y a pas de textes d'accompagnement donc en première on nous dit qu'il faut traiter l'Espagne au XIXème siècle on nous dit qu'il faut traiter la France mais ça va pas au-delà quoi? donc on n'a pas de petit on a pas d'accompagnement de programme on n'a pas de laïus qui nous dit où aller donc sur certaines questions on est un peu face à une immensité de données euh : où on va quoi? donc là à ce niveau-là je me suis senti un peu seul euh : en terminale euh même chose alors là y a le Bac qui arrive on a + PAS d'accompagnement de programme en histoire

I108. ouais

A111. donc on nous dit qu'il faut traiter l'Espagne de 1939 à 1975 on nous dit qu'il faut traiter l'évolution politique l'évolution économique et l'évolution culturelle et c'est tout

I109. ouais on vous donne pas les études de cas ce que vous pourriez traiter par

A112. on n'a pas d'indication on n'a pas d'indication donc c'est vrai que que c'est tellement large que

I110. en géographie ?

A113. en géographie par contre on a un accompagnement de programme qui est paru heureusement parce que c'est vrai que là aussi ça nous a permis de donner une coloration Bachibac+ au programme de géographie de terminale et là c'est vrai que LA on a senti que quand même y avait quelqu'un qui s'occupait de nous quelque part au ministère donc ça ça a été ça a été positif quoi

I111. ouais c'est plus facile

A114. oui c'est vrai que c'est plus facile après voilà je vous dis la solitude c'est qu'il y a pas de manuels donc mine de rien avoir un manuel sur lequel on peut se reposer c'est *ouf*

I112. c'est le rectorat/ dans l'acadé/ dans l'académie y a/

A115. après : euh :

I113. le rectorat y a pas des/

A116. le rectorat

I114. des formations qui sont proposées

A117. non aucune formation aucune formation c'est à dire que nos inspecteurs là ils nous ont/ ils nous ont laissé <rires> en rase campagne débrouillez-vous

I115. ouais parce qu'en Espagne quand j'y étais y avait une formation qui avait été proposée mais au niveau national

A118. d'accord ouais y a ça et après la collaboration avec mes collègues Bachibac y a que la plateforme : qui est sur Internet et c'est tout

A116. et donc c'est juste une une plateforme de mutualisation de ressources

A119. oui voilà c'est ça boh y a des des ça aide honnêtement ça aide veux dire sur certains chapitres ça permet de voir où vont certains collègues et ça ça comme ça on converge

I117. ouais et vous avez un forum ?

A120. euh: alors on a une on a une liste de diffusion pour les mails quand on a des questionnaires ou des choses comme ça donc on s'appuie sur cette liste de diffusion ++donc voilà c'est+

I118. ouais ALORS c'est bon juste je voulais savoir si/ vous allez l'air satisfait de votre travail quand même

A121. oui je sais pas après le <rires>

I119. ensuite est-ce que vous souhaitez enseigner dans les Bachibac ?

A122. oui j'aimerais bien continuer oui

I120. et qu'est-ce que vous souhaiteriez améliorer ? pas uniquement dans votre didactique mais également autour

A123. autour euh:: peut-être formaliser les choses c'est-à-dire que les institutions formalisent un peu les attentes qu'un manuel apa/apparaisse c'est-à-dire à ce niveau-là et puis euh : ouais peut-être aussi une reconnaissance+ parce que c'est vrai que : ouais on n'a pas été/ c'est peut-être un peu mesquin de le dire comme ça mais y a pas de reconnaissance économique

I121. oui

A124. c'est quand même un sacré travail qu'on a fourni et pas de reconnaissance économique la seule reconnaissance économique qu'on ait eue c'est euh : c'est juste de se retrouver en petit groupe et donc d'avoir la déduction salariale pour petit groupe /donc là je trouvais ça quand même

I122. ouais

A125. c'est pas très classieux quoi voilà bon d'accord c'est la règle ↗ quand une classe est à moins de 15 élèves on nous enlève une heure de salaire donc ça ok mais pour tout le travail qui a été fourni je trouve que c'est pas

I123. ah d'accord ↗ on vous enlève une heure si vous avez des petites classes ?

A126. et oui on a une heure en moins pour effectif réduit donc vous avez vu la terminale est à effectif réduit la seconde est à effectif réduit donc du coup on on : nous enlève une heure++ donc ouais c'est compensé par l'heure de chaire mais bon c'est+ *ouf* c'est pas classe je sais pas si c'est bien de le dire à vous mais ↗

I124. non mais de toute manière moi je suis en master je je

A127. non je trouvais c'est pas classe de la part de l'administration c'est pas classe

I125. ok

A128. parce que quand même c'est pas pour se plaindre en permanence le travail on l'a fait c'est du plus on a pris la réforme du lycée en même temps on a tout mené de front et la seule reconnaissance c'est ça

I126. et qu'est-ce que vous vous souhaiteriez améliorer dans vos vos pratiques de classe d'enseignement ?

A129. alors dans la classe euh : peut-être améliorer le : le niveau de langue je pense euh : ouais après

I127. de vos élèves

A130. ouais le leur et le mien aussi

I128. ça va quand même

A131. des fois ouais après peut-être j'ai aussi peut-être je suis exigeant envers moi-même donc ouais être++ ouais améliorer ça après c'est vrai que là j'ai : l'impression++ je pense surtout aux premières terminales d'ARRIVER à un certain niveau de MATURITE d'enseignement donc : peut-être parce que ça fait trois ans les choses commencent un peu à se roder et oui j'aimerais maintenant peut-être passer à la deuxième étape qui est celle où on passe beh finalement trois ans on a fait le moine à faire des cours et tout et++ maintenant passer peut-être à la phase se préoccuper de l'élève peut-être plus être à son écoute c'est-à-dire plus adapter l'enseignement à ses besoins quoi vous voyez ce que je veux dire peut-être plus mais bon pour faire ça il faut passer peut-être la première étape <rire> oui je veux dire d'élitage où y a le programme à mettre en place et peut-être maintenant aller plus vers/ ouais j'aimerais bien innover peut-être plus en faisant des TD en classe sur Goya j'en ai fait un sur Goya la semaine dernière ↗ oui faire des choses plus plus ouais peut-être pointer sur certains moments de l'histoire d'Espagne ou de l'histoire de l'Amérique latine ouais qui moi m'intéressent et qui intéressaient aussi peut-être plus les élèves

I129. vous avez des projets aussi avec l'Espagne ?

A132. alors avec l'Espagne y a une donc un y a des petits projets donc ça j'aimerais bien les continuer donc c'est à dire on est allés à San Sébastien donc c'est on a vu concrètement comment la ville était s'était transformée au XIXème donc c'est moi qui ai fait la visite donc voilà donc ça on va le continuer peut-être continuer à aller à Bilbao au musée des beaux-arts au Guggenheim pour profiter des des

expositions donc ça continuer après oui y a un voyage qui est prévu à Barcelone ça c'est le professeur d'espagnol qui qui le gère voilà après peut-être ouais pourquoi pas un projet avec l'Amérique latine mais c'est peut-être c'est très lointain y a vraiment rien de concret c'est vraiment du XXX donc après coup

I130. ok donc je vais terminer avec je voulais savoir qu'est-ce qui a changé dans votre vision de votre métier depuis que vous enseignez dans ces sections ? est-ce que ça a changé quelque chose ou pas ou est-ce que c'est la même vision ? ++ enfin vision de votre métier c'est peut-être un peu vague mais euh :

A133. beh c'est-à-dire que le *ouf*

I131. la perception que vous avez de votre travail en tant qu'enseignant

A134. euh : ouf c'est-à-dire qu'avant j'étais vraiment surtout en collège donc être en collège lycée c'est pas tout à fait la même

I132. oui c'est différent

A135. vous avez vu avec les quatrième <rires> bon on est euh : qu'est-ce qui a changé ? ouais je saurais pas dire

I133. bon

A136. là c'est la colle non mais

I134. non mais c'est un peu vague comme question c'est vrai en fait ce que je souhaitais savoir c'était si ça a/ ça a changé un peu votre percep/perception de votre discipline mais aussi de votre enseignement le fait d'avoir un peu travaillé dans ces sections-là dans une langue étrangère aussi ?++ non ?

A137. non euh : non vraiment parce que je vous dis puisque comme j'envisage la langue comme véhicule et pas comme finalité je reste VRAIMENT plus/ je reste toujours en fait peut-être c'est je sais pas si c'est comme ça qu'il faut faire mais je reste vraiment centré sur les objectifs de la/ disciplinaires

I135. oui ok

A138. donc on fait de l'histoire donc on avance en histoire++ changer/ non moi en tant que professeur d'histoire c'est une ouverture de plus supplémentaire ↗ j'espère que cette ouverture d'esprit supplémentaire les élèves ils l'ont ou ils l'acquièrent j'espère en tout cas on essaye enfin j'essaye de leur ouvrir les yeux quoi de d'être plus :+ ouais plus réceptifs à une histoire plus critiques de prendre de la distance de pas rester seulement comme ça/ ouais dans une vision franco-française et de s'élever et de voir les choses de manière peut-être plus plus globale après je me dis que peut-être à l'heure de la mondialisation c'est pas c'est pas un mal quoi

I136. effectivement ouais hum hum c'est vrai

A139. après c'est ma façon de penser

I137. c'est bien bon je vais juste l'éteindre là pardon je vous ai fait parler presque une heure ↗vous avez peut-être

#### Annexe 4 : Transcription- Entretien avec B

<b>Date</b>	<b>17/01/2013</b>
<b>Temps</b>	<b>33'46</b>
<b>Interviewer</b>	<b>I ANNE-LISE CAZASSUS</b>
<b>Interviewé(e)</b>	<b>B Homme – lycée public</b>
<b>Commentaires</b>	<i>L'entretien était plus rapide compte tenu des bonnes conditions matérielles de passation.</i>

I1. ok c'est juste pour au départ me parler de votre parcours professionnel en fait un petit peu

B1. ah pour savoir comment j'en suis arrivé là / c'est vraiment là : le hasard qui a fait ça en fait : moi j'étais euh : étudiant : en en histoire géographie quand j'ai eu mon CAPES ↗ l'année de mon CAPES je devais faire mon service militaire et je suis parti en coopération en Bolivie deux années ↘ donc là je suis revenu en France avec un bagage linguistique et donc rapidement en France tout en étant jeune professeur j'ai pu intégrer les sections européennes voilà et puis après ici y avait un poste vacant à [nom de la ville] ↘

I2. mais vous avez enseigné combien de temps en sections européennes avant d'enseigner/ ?

B2. alors en région parisienne j'ai fait deux années /euh : après je suis parti longtemps à Perpignan où j'ai pas enseigné en espagnol là j'étais dans des classes donc tout à fait normales ↘ ça a duré cinq ans et donc après je suis revenu ici et là c'est ma : huitième rentrée ici donc au total ça fait accumulées dix années d'enseignement en DNL dont : euh : deux années maintenant trois de Bachibac

I3. ouais et vous avez eu c'est une certification qu'ils vous font passer

B3. oui une certification alors à l'époque ↗ c'était quelque chose de relativement informel je l'avais fait en région parisienne donc auprès de l'IPR d'espagnol de l'académie de Versailles ↗ ça avait consisté à un/un entretien qui avait duré cinq minutes hein voilà j'avais fait un entretien avec l'IPR ↗ il avait constaté que je parlais l'espagnol con/convenablement ils avaient besoin de quelqu'un absolument pour le bahut auquel j'avais candidaté ↗ il m'a fait le papier c'est bon vous êtes/

I4. ok d'accord

B4. c'est quand même beaucoup moins CONTRAIGNANT que maintenant

I5. que maintenant

B5. où effectivement il y a un examen avec un dossier etcétéra là cette formule-là elle a été inventée y a quelques années y a cinq six ans /à l'époque effectivement c'était beaucoup moins contraignant oui

I6. et pourquoi vous enseignez dans ces sections? parce que c'est par motivation ou c'est parce qu'il y a plus de places ?

B6. bah comme je te disais : l'avantage c'est que :moi je quand j'ai muté de Perpignan pour venir sur AXXX le poste me tendait les bras donc y a un poste de DNL qui était vacant : j'allais habiter dans le coin c'était ça où aller me retrouver dans un bahut à Tarbes ou loin d'ici donc vu que j'avais la capacité pour le faire/ donc j'ai candidaté et ça se pressait pas aux portillons puisqu'en l'occurrence j'étais le seul/ à deman/demander le poste

I7. c'est bizarre parce que

B7. à L'EPOQUE c'était assez peu répandu encore : et puis bon on est malgré tout on est quand même dans une vallée pas reculée mais disons on n'est pas dans un milieu urbain donc y a y a certaines années dans certaines disciplines où t'as des postes qui sont vacants la collègue qu'on vient de voir elle est prof d'éco elle elle est juste contractuelle le pos/poste d'éco est vacant personne ne l'a demandé depuis l'année dernière

I8. ah d'accord.

B8. ça arrive y a des matières qui sont complètement blindées mais y a des matières qui sont vacantes donc moi c'est j'ai un peu de chance un gros gros coup de chance et puis finalement je suis très content parce que /à tout point de vue euh : la DNL le Bachibac c'est super valorisant quoi on fait des choses qui nous intéressent la matière pousse à / enseigner beaucoup d'éléments en rapport avec l'Amérique latine l'Espagne ça c'est l'enseignement traditionnel n'en parle pas beaucoup hein donc ça c'est quand même intéressant euh : et puis t'as des classes qui sont plutôt motivées plutôt à faible effectif donc voilà c'est déjà en soi énorme quoi comme comme avantage

I9. et aussi parce que vous aviez été en Colombie

B9. en Bolivie

I10. c'est aussi parce que t'étais en Colombie avant

B10. ouais c'est vrai que le fait que : j'ai pu voyager en Amérique latine : ça m'a ouvert sur cette civilisation-là : ça m'a intéressé et donc après c'était intéressant de le retranscrire auprès des élèves une fois ici t'as l'impression de faire quelque chose de plus original effectivement et moins XXX qu'un travail de professorat habituel il y a une originalité un objectif qui est bien particulier : et puis voilà tu parles effectivement de d'histoire et de civilisations qui t'intéressent de ce point de vue-là moi je suis très content en même temps on a pas que du positif je veux dire ça demande énormément de travail en termes d'investissement personnel : il a fallu que je me mette au niveau de l'espagnol même si euh : ça va je j'avais un niveau qui était correct mais enfin au début je manquais énormément de/ de vocabulaire et euh : : ça demande aussi beaucoup de travail en termes de recherche documentaire ça c'est le principal problème

I11. parce que c'est aussi un/ c'est un vocabulaire spécifique en fait

B11. alors c'est un vocabulaire spécifique alors bon je te dirai que tu te rends compte de la PAUVRETE de notre vocabulaire c'est vrai qu'on a beaucoup de mots qui reviennent très très régulièrement mais comme je te disais le problème numéro un c'est la recherche documentaire c'est-à-dire que/ on n'a pas de manuels scolaires évidemment/donc comme en histoire-géographie on

travaille énormément sur des ressources documentaires le gros problème ça a été de s' / con-cocter une banque de données et je suis encore en train de la faire en ce moment puisque en terminale le programme est nouveau de terminale Bachibac et donc tout est à faire quoi tu vois par exemple je vais te donner un exemple là/ là on l'a pas encore abordé avec les élèves mais bientôt on va étudier Bombay ou l'Afrique du Sud trouver des documents EN ESPAGNOL sur des données géographiques aussi précises que ça ↗ euh c'est un sacré défi quoi en début d'année on a fait cartographie de la Russie

I12. et les manuels espagnols ? ils traitent pas enfin c'est pas les

B12. le problème c'est que tu trouves des ressources en histoire à peu près parce que comme en France t'as en Espagne ou en Amérique latine des blogs des sites Internet qui sont spécialisés sur l'histoire ou des classes de collègues espagnols ou latino- américains par contre la géographie espagnole elle est c'est pas la géographie française c'est une géographie qui est restée à peu près du niveau de la géographie qu'on faisait / y a vingt ou trente ans en France c'est-à-dire une géographie tournée vers la géographie physique

I13. oui c'est ça

B13. voilà on étudie un peu ce qu'on a fait ce matin avec les premières de Bachibac c'est une étape obligatoire ↗ mais la géographie espagnole c'est vraiment ça voilà étudier les reliefs les climats : le milieu ↗ mais assez peu les activités humaines alors que la géographie française elle elle a une connotation qui est beaucoup plus géopolitique géoéconomique qu'on retrouve pas du tout dans cette géographie espagnole donc de fait euh ni sur Internet ni sur les libros de textos des manuels espagnols ↗ on retrouve traces de : de en tout pas complètement de ce qu'on a besoin de faire nous en France et donc y a certains documents qu'on doit s'élaborer soi-même des fois je vais sur des manuels français je prends un truc de statistiques je le retranscris en espagnol ↗ : les cartes c'est pareil donc ça demande beaucoup beaucoup d'investissement et de préparation ça c'est certain

I14. mais vous avez une plateforme pour les enseignants ou ou pas ?

B14. c'est très très balbutiant pour l'instant : euh : on avait été amené à rencontrer les/ tous les collègues de Bachibac la première année où on l'a lancé donc c'était y a un an et demi on avait été regroupés tous ensemble une journée à Paris à ce moment-là on a échangé des mails /mais ça a/ pas donné suite ↘ par contre ouais localement sur l'académie avec Arnaud et José on a une : une espèce de plateforme ensemble où effectivement on s'échange les documents et là ça va quand- même beaucoup mieux

I15. ouais c'est bien de pas être isolé de pas travailler tout seul

B15. ouais parce que travailler tout seul en sections européennes on avait déjà aussi tous les ans en section européenne on se retrouve/ une réunion des collègues pour faire un peu le point de nos pratiques en Bachibac pour l'instant ça manque mais justement on doit monter avec mes deux autres collègues l'année prochaine normalement si tout se passe bien en ce sens on fait une demande auprès de l'inspection générale pour lancer un stage national pour tous les collègues de Bachibac de France qui le souhaitent pour justement un peu harmoniser un peu les pratiques savoir ce qu'on peut faire ↗ savoir quels sont les enjeux du Bachibac etcétera

I16. parce qu'il y a pas de formation ou si/

B16. non y a zéro formation parce que++ on est déjà nous sur le front quoi on voit pas bien qui pourrait nous former

I17. quand vous étiez en sections européennes y avait pas de formation ?

B17. le peu de formation que j'ai vu en sections européennes c'était vraiment extrêmement réduit parce que c'était en fait les premières années je me souviens c'était des professeurs d'espagnol qui faisaient un stage < le téléphone sonne B va répondre> dans les sections européennes y avait un professeur d'espagnol qui faisait des stages comme ça à destination des prof/professeurs d'histoire/ en espagnol mais c'était juste pour du vocabulaire c'était pas des pratiques pédagogiques si tu veux c'était voilà comment c'étaient des cours d'espagnol des cours de langue /donc ça nous apprenait rien sur nos pratiques et après y a jamais eu non aucun stage sur les pratiques propres à la DNL et à fortiori encore moins en Bachibac parce que comme je te le disais le problème c'est que qui c'est qui qui initie ces formations ce sont nos inspecteurs mais ils sont spécialistes je veux dire par exemple lorsqu'on qu'on a/ on /on a donc/concocté les sujets de Bac de Bachibac à venir avec les deux autres collègues et notre IPR d'histoire bien sûr elle est pas elle est pas hispaniste donc il fallait qu'on lui traduise tout au fur et à mesure

I18. ah d'accord

B18. elle elle était là pour vérifier qu'en terme de propos on disait pas n'importe quoi mais après en terme de langue on était souverain d'ailleurs c'était re/relu bien-sûr par une inspectrice d'espagnol etcétera y a y a mais il n'existe pas un corps d'inspection et donc aussi de formation spécialement dédié à ces DNL et encore plus au Bachibac donc là-dessus on est vraiment on est un peu effectivement un peu seuls au monde en terme de formation euh : on doit c'est le système on doit se débrouiller tout seul

I19. ouais c'est vous qui devez proposer quoi

B19. on doit proposer alors pour l'instant on : nous a gentiment dit que les travaux proposés les travaux proposés étaient de qualité on veut bien le croire mais on se sent pas seul on se débrouille c'est pas le problème c'est vrai qu'on est habitué c'est vrai que dans l'éducation nationale à XXX un peu pyramidal mais quand même à avoir une hiérarchie des gens qui sont là pour te relire te conseiller etcétera c'est l'objet des inspections qu'on a de temps en temps là dans ce domaine-là c'est compliqué c'est compliqué l'an passé j'ai été inspecté dans une classe normale donc je disais à l'inspecteur je vous remercie d'être venu mais/ j'aurais aussi aimé qu'il puisse porter un regard sur l'essentiel de mon activité ici qui est le Bachibac il reconnaissait comme moi que là-dessus il était en partie incompetent puisque n'étant pas hispaniste lui-même ça voulait dire qu'il venait avec le collègue d'espagnol enfin ça demande un investissement important+++

I20. juste est-ce que pour le Bachibac comment ça se passe pour le programme / pour les élèves comment vous les sélectionnez si sélection il y a ?

B20. y a deux questions d'abord le programme c'est un programme qui est spécifique mais partiellement il est spécifique en histoire puisque c'est sur l'histoire qu'il y a un accord franco-espagnol sur un programme commun mais comme je le disais précédemment y a pas vraiment de géographie dans l'enseignement secondaire en Espagne donc là c'est pas NOTRE conception de la géographie y a pas tous les niveaux NOUS en Bachibac en France la géographie qu'on enseigne c'est la géographie française tu as vu ce matin en première c'étaient les cartes de France etcétera on

hispanise ↗ au mieux possible mais ça reste le programme français c'est vraiment sur l'histoire où il y a un programme spécifique qui est justement intéressant parce qu'il est centré justement sur à la fois sur la France et l'Espagne et y a aussi une couleur une couleur latino-américaine aussi un peu là-dedans ça c'est intéressant/ après se pose la question qu'effectivement les ressources documentaires ↗ parce que là pour le coup comme c'est un programme spécifique ben dans les manuels français y a rien qui est fait référence et après : euh : ton autre question c'était sur/

I21. sur la sélection des élèves en fait

B21. ouais sur la sélection des élèves alors/ la chance qu'on a ici pour l'instant je sais pas si c'est de la chance c'est qu'on a pas eu beaucoup de candidatures de fait en terme de sélectivité <B propose un café et remercie la collègue> en terme de sélectivité y a pas eu on n'a pas eu beaucoup de travail à faire parce qu'on avait pas beaucoup de candidats on a fixé à 24 le seuil maximum pour une section enfin pour ne plus accepter de candidats cela dit ↗ même si on en a peu on en a aussi refusé hein en fait y a un dossier ça c'est le le rectorat qui s'en occupe qu'on fait remplir aux élèves des différents collèges qui sont intéressés et euh : les élèves< merci beaucoup> doivent faire preuve de de motivation d'écrire une lettre de motivation en espagnol où ils disent pourquoi ils veulent rentrer au Bachibac et après on regarde sur leurs bulletins scolaires /de troisième < rires> si si les appréciations des professeurs sont / correctes surtout concernant deux critères le niveau d'espagnol voire l'appréciation du professeur d'espagnol et la motivation générale de l'élève ça se veut pas ↗ une section élitiste au sens où le bulletin scolaire général n'a pas de prise c'est vraiment la motivation de l'élève qui compte

I22. d'accord euh :

B22. après on est pas dupes y a quand même une petite part d'é/d'élitisme même si le texte officiel s'en défait y a une part d'élitisme parce que ↘ comment dirais-je euh+ c'est pas à la portée de tout élève quand même de suivre un enseignement d'histoire intégralement en espagnol plus il y a aussi les heures de littérature etcétera

I23. et puis c'est/ ils ont

B23. c'est lourd

I24. ils ont une charge horaire non ils ont plus de cours non ?

B24. de fait c'est des cours en plus l'horaire d'histoire est le même ↗ mais y a y a la littérature espagnole qui vient en plus et qui est quand même plus importante que l'horaire de LV2 et puis même même pour nous nos élèves qui vont en S par exemple parce que maintenant les élèves de S n'ont plus d'histoire-géographie en terminale mais j'ai/ ce matin on avait les élèves de terminale Bachibac qui sont aussi de terminale S donc ils ont quatre heures de Bachibac avec moi par semaine leurs autres camarades eux ils ont pas d'histoire déjà quatre heures en moins/ donc c'est une charge de travail que peuvent pas supporter bien entendu tous les/ tous les élèves

I25. euh : pourquoi ils s'inscrivent en fait eux ?

B25. quelle est la motivation qui les pousse à faire ça ah ça ↘ c'est une bonne question j'ai pas de réponses toutes faites à ça euh : visiblement si on s'appuie sur les/ sur les courriers les lettres de motivation des élèves euh : ce qui ressort le plus souvent c'est j'aime l'espagnol/ j'aime les cultures espagnoles et latino-américaines /euh : je m'intéresse aux langues

I26. ouais donc c'est avant tout linguistique

B26. voilà le côté je veux faire de l'histoire-géographie en espagnol euh ne ressort presque jamais il se trouve que c'est de l'histoire-géographie ↘ des fois tu te dis ce serait des sciences physiques ou de l'EPS peut être pour eux ce serait pareil + après ↗ je pense que dans le cursus là je le vois sur les terminales et les premières++ on a fait des choses intéressantes me semble-t-il et les gamins : voient bien la proximité entre les deux c'est-à-dire l'histoire-géographie par son aspect un peu civilisationnel permet de comprendre ce qui va au-delà de la langue quoi tout ce tout ce qui tout ce qui est autour donc ça je pense qu'ils l'apprécient ouais mais pour eux ça semble plus concret effectivement que si c'était si ça avait été les SVT des sciences physiques ou des mathématiques ça aurait moins de sens

I27. et pour vous qu'est-ce que ça vous apporte ? pardon pour toi je suis désolée

B27. ce que je te disais tout à l'heure c'est le

I28. oui vous l'avez déjà dit

B28. voilà il faut/ faut pas l'évacuer c'est quelque chose qui est évident y a un certain confort dans ces dans ces sections-là même si/ même si y a du travail c'est du travail ↗ qui est valorisant quoi avant avant de travailler dans le Bachibac en région parisienne à Perpignan j'étais dans des ZEP sensibles bon/ j'ai changé de métier quoi je fais un autre métier quand j'étais dans ces bahuts-là c'était très intéressant je me suis beaucoup attaché à ce que j'ai fait là-bas mais je faisais pas d'histoire-géographie je faisais un travail d'éducateur quoi ça se rapprochait plus de ça alors maintenant c'est vrai que ↗ j'ai la satisfaction si tu veux de faire vraiment un métier qui correspond à ce que j'avais préparé à l'université dans ma formation initiale/ et à la fois qui prend appui sur mon expérience personnelle les voyages l'Amérique latine ou en Espagne puis voilà j'arrive grâ/grâce à ça si tu veux à concilier un petit peu :le travail et puis des choses qui m'intéressent tout ne m'intéresse pas en histoire-géographie y a des périodes historiques en fait qui me fatiguent y a des thèmes de géographie que je trouve rébarbatifs l'avantage du BACHIBAC ↗ y a des choses qui m'in/qui m'intéressent plus que d'autres mais globalement ↗ j'aime le contenu

I29. hum hum bon ouais euh : et dans votre pratique professionnelle comment vous faites pour élaborer vos cours ↘ ? vous m'avez parlé tout à l'heure des problèmes vis-à-vis des supports

B29.ouais beh on tâtonne enfin moi je tâtonne encore beaucoup j'ai changé euh : mon fusil d'épaule euh : cette année euh : parce que l'an passé et l'année d'avant j'étais/ j'avais mis la prise de notes au cœur de mon de mon travail+ on travaillait sur les documents bien entendu de façon moins poussée que cette année et surtout on faisait des prises de notes ↗ parfois de la/ lecture de de l'écriture dictée quoi ↘ voilà je me suis rendu compte que /il me semble/ et alors je changerai peut-être d'avis mais que : cette méthode-là ↗ était très consommatrice de temps ça a sa vertu tu développes des compétences bien entendu mais de fait on étudiait très : peu les supports documentaires parce que forcément la vitesse d'écriture des élèves en langue étrangère est extrêmement LENTE et puis ils posent plein de questions parce qu'ils sont très curieux sur mais pourquoi ça s'écrit comme ça pourquoi on dit comme ça etcétera on perdait beaucoup de temps en plus pas mal d'incompréhension c'est vrai ↗ que j'ai changé un peu la structure de mes cours comme ce que tu as vu ce matin où grosso modo c'est à peu près le même SCHEMA avec des variantes bien sûr mais ce matin c'était les trois cours à peu près identiques+ je donne les supports documentaires /on dégrossit oralement /on écrit une petite synthèse écrite sur ces documents parfois c'est eux qui sont amenés à le faire parfois comme ce matin c'est moi qui les guide et à la fin je leur donne une synthèse écrite un peu plus condensée un peu

plus pardon un peu plus développée plutôt qu'on lit ensemble et qu'on expose qu'on écrit ça me semble être pour l'instant le schéma le plus efficace de mon point de vue les gamins je sais pas au départ ils étaient pas très très chaud pour ça parce que évidemment ils sont très attachés à leur propre trace écrite là c'est un papier tapé à la machine ça leur parle moins quoi c'est moins convivial comme support d'apprentissage après moi j'y vois l'avantage qu'on puisse tout y faire passer enfin tout y faire passer j'arrive mieux disons à terminer une séance avec ce mode-là quand je dictais quelque chose je voyais l'heure qui passait et souvent j'avais pas le temps de terminer c'était fini je finissais quand même mais c'était du travail pas terminé en fait c'était très bancal là j'arrive mieux à jauger le temps donc je sais quand il faut accélérer et ralentir ça avance beaucoup mieux

I30. et les langues dans la classe comment vous faites en fait ? vous faites tous vos cours en espagnol ? XXX en français ?

B30. alors + le texte officiel du BO en parle de ça il précise que euh : sur les quatre heures d'enseignement ça c'est niveau première terminale sur ces quatre heures d'enseignement trois doivent être faites en espagnol donc y a une HEURE qui est faite en français en théorie après moi je considère que ça a pas beaucoup de sens d'avoir trois heures XXX et puis tout d'un coup une heure faite en français donc comme on sait qu'on a cette latitude-là cette possibilité-là cette souplesse comme tu l'as vu aussi ce matin y a des moments où quand je sens que chez eux un début de fatigue ou parfois y a un intérêt qui est particulièrement porteur et ils ont envie de savoir plus de choses et ils le maîtriseront mieux si c'est dit en français parfois je peux faire me permets quelques digressions en français et puis ben histoire de rappeler aux gamins que l'espagnol moi c'est pas ma langue maternelle que moi aussi des fois j'ai besoin de souffler et que euh : et que eux aussi bien entendu c'est aussi pour eux c'est compliqué d'avoir quatre heures comme ça d'espagnol succe- quasiment successives donc voilà euh le français n'est pas interdit mais disons que c'est moi qui l'autorise

I31. mais vous faites pas par exemple une séance/

B31. entière en français ?

I32. entièrement en français

B32. ça j'ai jamais fait non/ voilà comme je te disais précédemment à mon avis la motivation essentielle des gamins c'est quand même d'être venus apprendre de l'espagnol : donc si je faisais quelque chose qu'en français pour eux

I33. oui ils y verraient pas/

B33. ils se diraient mais ça perd un peu de sa crédibilité un petit peu ce Bachibac c'est pas qu'une histoire de contenu y a aussi un support linguistique qui doit être vraiment très hispanisé quoi +

I34. ok et euh : ++ pour les élèves là c'est intéressant parce qu'à XXX vous avez justement des élèves espagnols

B34. ouais on l'a pas toujours vu comme un avantage on le voit pas toujours comme un avantage on le voit aussi parfois comme un inconvénient avec mes collègues d'espagnol parce que ben parce que ça crée une espèce de sentiment d'infériorité chez nos co/ nos élèves français+ qui s'estompe avec le temps parce qu'ils voient que leurs camarades ils ont leurs défauts comme eux euh : parfois ils sont capables de faire des des propres fautes dans leurs propres langues maternelles mais ça s'est passé chaque année et ça se passe encore maintenant euh : même avec des groupes qui se connaissent

depuis trois ans comme les terminales Bachibac euh : les élèves français sont ont tendance à se mettre sur la réserve effectivement quand les espagnols partent ou les les regardent avec des yeux écarquillés en disant c'est Dieu le père alors que parfois ils disent des choses qui sont des énormités ça a pas de sens alors j'essaie aussi de leur montrer ↗ c'est pas qu'une question de langue maternelle donc ça c'/ on la vu comme un espèce d'inconvénient dans notre fonctionnement dans le rapport la bonne cohésion du groupe classe c'est-à-dire que/ on cherche/ on cherche toujours à avoir une classe la plus homogène possible pour pouvoir fonctionner dans un seul sens alors là pour le coup c'est sûr avoir des espagnols dans une classe ling- avec une couleur linguistique forcément ça crée une grosse hétérogénéité et donc ça pas facile à gérer après c'est sûr que ça a l'avantage d'apporter un peu de richesse culturelle quoi ils savent des choses ↗ ils ont une expérience qui dépasse le cadre de la vallée ↗ euh:: ils apportent une vision qui est interne au sujet : euh : ce qui était intéressant ce matin cette jeune fille qui habite au Brésil aussi/

I35. oui voilà/

B35. / qui était toute contente de nous montrer où elle habitait à Salvador et voilà c'est des choses comme ça qui sont qui enrichissent un petit peu le contenu

I36. mais y a pas des parties justement qui sont plus difficiles à traiter parce que comme ils sont+ par exemple les espagnols quand tu traites la guerre d'Espagne ?ou euh : peut être qu'ils s'y connaissent un petit peu plus ou peut-être un peu moins je sais pas mais

B36. oui sur des sujets comme ça certainement parce que c'est des sujets classiques chez eux comme chez nous l'enseignement de la première guerre et de la seconde guerre mondiale après ça compense aussi parce la première et la seconde guerre mondiale justement on les enseigne aussi et c'est des sujets qui sont moins bien maîtrisés sans doute par les élèves espagnols voilà parce que l'Espagne n'a pas participé à ces deux guerres mondiales enfin pas activement comme on l'a vu ce matin ↘ euh : oui pour donner un exemple concret effectivement en première ↗ le programme de première par exemple commence l'étude historique sur l'Espagne en 1823 et parcourt comme ça euh : la fin du XIXème siècle jusqu'au début du XXème siècle jusqu'à la guerre civile il est évident que pour les élèves français euh : les guerres carlistes ↗ euh enfin toute cette histoire extrêmement politisée est confuse pour un regard extérieur de l'Espagne dans le XIXème siècle c'est quelque chose sur lequel je vais ASSEZ rapidement comme un espagnol qui étudierait on le fait aussi c'est la fin de l'année on le fait pas vraiment étudierait l'histoire de la France au XIXème siècle hein c'est pas très porteur non plus alors c'est vrai qu'il y a des sujets sur lesquels ↗ beh on prend un certain nombre de de souplesse par rapport à ce que nous indique le programme encore que le programme de Bachibac contrairement aux programmes d'histoire-géographie qui se font en France actuellement n'a pas d'indication horaire/ donc rien ne m'interdit effectivement de traiter euh : le XIXème siècle espagnol en deux heures/même si objectivement l'équilibre n'est pas respecté mais il faut être aussi un peu pragmatique effectivement si si on part sur des choses qui vont être vraiment compliquées parce qu'on part d'un grand ↗ vide sur cette période-là et qu'après ça va nous pourrir tout le reste bon je préfère effectivement tant pis faire quelque chose de très simple sur ce XXX par contre sur la guerre civile c'est vrai qu'on y passe un bon moment parce que ça a des enjeux qui dépassent largement le cadre de l'Espagne

I37. et comment ils réagissent les élèves espagnols justement à ça ?au/ au traitement de l'histoire de leur histoire parce que

B37. ouais tu veux dire le fait qu'on jette un regard extérieur sur leur histoire

I38. sur leur propre histoire

B38. écoute euh : c'est une question que moi je m'étais posée avant de venir ici et qui m'avait m'avait un peu in- un peu inquiété enfin en tout cas interloqué et puis en fait je trouve chez les espagnols en tous cas de ceux que j'ai eus à croiser ici un regard d'autocritique extrêmement poussé par rapport à ça et qui ACCEPTENT profondément la la critique extérieure sur leur propre système sur leur propre histoire y a pas de / pour dire les choses y a pas de réflexe nationaliste de ces jeunes-là donc c'est on peut considérer que c'est une bonne nouvelle ça participe sans doute du fait que l'enseignement espagnol a fait des progrès que la société espagnole SAIT aussi regarder son passé voilà et euh :: et effectivement ça serait souhaitable que les élèves français à l'étranger puissent accepter qu'on / de recevoir un cours sur la France de Vichy ou la guerre d'Algérie quoi voilà là je trouve que le regard des espagnols est assez assez TOLERANT sur l'acceptation que que d'autres élèves issus d'autres pays jettent un regard là-dessus après on fait un travail d'historien enfin voilà c'est quelque chose qui est mesuré : qui se veut démonstratif il s'agit pas d'un d'un d'une propagande idéologique <rires>

I39. non mais ils pourraient justement être un peu en

B39. non non mais après ce qui se passe c'est qu'ils ont aussi leur propre opinion et ils essaient de l'argumenter et c'est ce qu'on demande à tous les élèves donc c'est très bien aussi++

I40. ben ça vous m'en avez parlé un petit peu de votre relation avec les autres enseignants donc vous êtes en collaboration avec les professeurs d'espagnol et aussi avec les professeurs du Bachibac  
comment ça se passe en fait la collaboration avec les profs d'espagnol ? comment vous travaillez ?

B40. ici localement tu veux dire au lycée

I41. ouais

B41. ++ ben d'abord je m'entends bien je m'entends bien avec elles c'est déjà pas mal parce qu'on part/on partage les mêmes élèves on partage exactement le même groupe euh : après c'est vrai que on on se dit ensemble on n'est pas amené à travailler beaucoup ensemble d'abord parce que je pense que dans un premier temps on n'a pas vraiment on n'a pas le temps on est déjà largement débordé par la tâche que ça représente+ euh j'allais dire vivement l'année prochaine qu'on puisse souffler enfin un peu parce que justement on aura fait un peu de programme parce que tout ne sera là on est sur euh on sur le qui-vive tout le temps tout est à préparer tous les programmes sont à faire en terminales c'est un gros gros boulot et puis beh c'est pas facile quoi effectivement parce qu'ils ont leur propre programme nous on a le nôtre alors on échange je sais par exemple ma collègue me dit tiens moi j'ai fait ça sur la guerre d'Espagne je dis ouais ça tombe bien nous aussi on va le traiter voilà ça consiste juste à /voir être d'accord à savoir que le collègue traite d'un sujet/ à peu près similaire à un à un moment important de l'année après forcément elle l'enseigne sous un autre angle c'est la littérature euh donc pour ce qui est de travailler très étroitement c'est vrai que c'est assez réduit on travaille étroitement j'allais dire surtout quand on fait des activités euh : qui sont plus extrascolaires comme l'organisation du voyage scolaire par exemple voilà pour ce qui est de préparer des cours et les faire fonctionner ma fois on est tout seul en classe et on les prépare aussi tout seul

I42. ok et pour l'évaluation vous faites

B42. c'est pareil puisque de toute façon pour le Bachibac contrairement à la section européenne où c'était pas très très bien cadré à mon sens le Bachibac y a des règles bien précises et y a y a

précisément une épreuve d'histoire- géographie où c'est mon regard qui pèse et une épreuve d'espagnol et dans ce cas-là c'est ma collègue d'espagnol qui a toute souveraineté là-dessus j'ai pas j'ai pas à porter un jugement : sur une discipline que moi je connais pas du tout qui est l'enseignement de l'espagnol quoi donc : donc on reste effectivement chacun sur notre petit pré carré mais c'est pas un manque de volonté de travailler ensemble c'est le constat que euh : on voit pas bien comment on pourrait échanger

I43. ok d'accord/

B43. on n'est pas dans le cadre d'un TPE si tu veux où t'as l'activité transversale comme ça on se tient au courant de ce que fait l'autre on se tient au courant du travail qu'on fait avec nos élèves de la dynamique du groupe parce qu'on a le même ouais voilà ça va pas beaucoup au-delà

I44. ok d'accord et pour terminer quelle opinion vous avez du dispositif? qu'est-ce que vous pensez ?

B44. alors euh c'est une question auquel on va pas pouvoir répondre complètement parce que il faudrait aller jusqu'au bout hein/

I45. Ouais parce que vous souhaitez l'améliorer encore enfin je pense je suppose

B45. alors euh:++ au risque de me répéter hein je pense que les voies d'amélioration sont/ le dispositif en lui-même me semble quelque chose d'utile je pense pas/ je pense pas que ce soit de la propagande que de dire que c'est ça je trouve ça vertueux moi d'essayer de rapprocher les les systèmes scolaires entre eux voilà on va dans le sens de la construction européenne quoi je veux dire quelque part je vais pas cracher dans la soupe quoi faut bien faut bien faut bien même si on critique beaucoup l'Europe là au moins ça va dans un sens de construction+ après évidemment : il faut pas que ça devienne une coquille vide+ c'est le gros danger et euh : en cela il faut qu'on soit effectivement un peu plus secondé c'est-à-dire que : j'en reviens au fameux problème des ressources documentaires on fait un travail qui est qui est colossal qui est pas forcément reconnu à sa juste valeur par rapport à ça et puis je pense que le dispositif doit être surtout amélioré sur euh : sa+ sa liaison avec le supérieur+ pour l'instant les élèves s'inscrivent pour faire ça parce qu'ils ont parce qu'ils aiment les langues non parce qu'ils veulent par après faire des études en Espagne ou alors quand ils le disent c'est très très vague et ils attendent de nous des réponses par rapport à ça que je n'ai pas donc euh moi ce que je souhaiterais effectivement c'est que on est des filières clairement identifiées : bilangues pour ces élèves-là que ça se limite pas à une formation qui existe à Toulouse pour l'instant mais que ça se multiplie et que les conditions d'accès au système scolaire espagnol soient aussi plus évidentes quoi s'é/s'éclaircissent parce que pour l'instant on est dans un flou complet et c'est pour ça je disais qu'on peut pas avoir toute la réponse aujourd'hui parce que beh euh la première session c'était certes l'an passé mais ça correspondait à peu d'élèves j'attends de voir/ ce que vont faire mes 11 élèves de Bachibac cette année et ce qu'ils feront l'année prochaine si toutefois ils ont le le ils ont le Bachibac+ pour voir vers quelles études ils se dirigent euh : si c'est en Espagne si c'est en France si ça reste en lien avec l'espagnol voilà là-dessus j'ai PEU d'informations

I46. D'accord bon beh merci +si vous avez d'autres choses si vous voulez parler d'autres choses

B46. non non on a fait le tour quand même

#### Annexe 4 : Transcription- Entretien avec C

<b>Date</b>	<b>25/01/2013</b>
<b>Temps</b>	<b>1'06'51</b>
<b>Interviewer</b>	<b>I ANNE-LISE CAZASSUS</b>
<b>Interviewé(e)</b>	<b>C Homme – lycée public</b>
<b>Commentaires</b>	<i>Au début de l'entretien, l'enseignant parle de l'ouverture de la section Bachibac dans l'établissement scolaire. L'entretien a donc débuté sans suivre le guide d'entretien.</i>  <i>Parfois les professeurs d'histoire entrent dans le laboratoire d'histoire-géo où s'effectue l'entretien.</i>

C1. ça datait de 2010 et : en fait c'était basé à l'époque sur bon une dynamique des profs d'espagnol qui avaient eu envie de créer cette section Bachibac ↘ et puis voilà ça tombait bien avec leur inspectrice qui était Mme XXX à l'époque une IPR d'espagnol ↘ et puis en fait y avait eu un accord de passé avec un collègue d'histoire ↗ qui finalement en fait a pas voulu reprendre/ enfin qu'a pas voulu prendre la classe il a pas voulu prendre la classe de seconde qui allait se créer/

I1. ah d'accord

C2. mais ça s'est fait vraiment au dernier moment donc pour le coup ça a posé problème mais c'est une année pendant laquelle ils ont eu les états officiellement en section Bachibac ils avaient l'heure supplémentaire en espagnol qui est prévue au programme ↘ en revanche en histoire y avait pas de spécificité c'était/

I2. c'était un cours en français

C3. ouais ouais c'était un cours en français ils avaient juste en fait ils avaient la chance enfin la chance d'avoir un prof de maths qui avait des origines un peu espagnoles des XXX en espagnol et qui faisait que parfois il donnait quelques cours de maths en espagnol c'est pas c'est un peu en dehors des textes ++<entrée d'une collègue que le professeur salue> donc voilà ↘ c'est c'était un peu : ça a démarré un peu comme ça quoi et puis pour le coup moi qui suis arrivé l'année dernière je n'avais pas encore la certification pour le faire ↘ j'avais déjà en fait travaillé en sec/ en sections euro en tant que vacataire/ mais même chose à partir d'un accord avec l'IPR c'était pas du tout officiel et puis voilà mais euh du coup j'ai repris la la enfin je je savais qu'il y avait un poste vacant j'ai j'ai demandé à l'avoir je me suis engagé à passer ma certif dans l'année je l'ai obtenue en avril ou en mai de l'année dernière ↘ et du coup cette année je suis un petit peu plus dans les clous ↘ même si ça reste un poste provisoire en fait parce que j'ai demandé en fait je suis dont je suis pas titulaire mais que j'ai pris au mouvement en fait voilà disons qu'au moins maintenant

I3. mais tu travailles qu'ici ?

C4. oui je travaille qu'ici je fais/ en fait j'ai un/ j'ai hum hum j'ai un emploi du temps sur 21 heures dont : 11 en espagnol voilà et le reste en fait en : soit soit en histoire en français soit en éducation civique voilà

I4. 11 en fait c'est pas 4 heures 4 heures 4 heures ?

C5. ben non c'est : attends/attends du coup je te dis une bêtise non c'est 13 excuse-moi c'est-à-dire que c'est 4 heures en seconde 4 heures en première et 5 heures en terminale

I5. cinq heures vous avez ah ouais

C6. ouais cinq heures parce qu'en fait on nous a offert en fait c'est le lycée qui nous l'a offert ce n'est pas du tout dans les textes non plus qui nous l'a offert parce que précisément c'est les élèves qui n'avaient pas eu beaucoup deXXX en espagnol alors du coup en fait on nous a/ on nous a octroyé une heure de plus ce qui fait que je les ai en bloc de deux heures sur une journée et je les ai par ailleurs trois jours par semaine trois autres jours par semaine ce qui fait que je les vois quasiment tous les jours sauf le mercredi

I6. ah faut être motivé cinq heures d'histoire en espagnol

C7.ouais pour eux ouais moi ça me va c'est pas du tout un problème je suis très content et puis en fait même si c'est un groupe qui est remuant je sais pas si t'as vu un peu ils se connaissent depuis la seconde ils sont déjà très complices très potes et puis etcétera ils sont pas forcément très attentifs au moins c'est un groupe avec qui j'ai du plaisir à travailler quoi ils sont quand même tu vois ils sont/ ils sont plutôt sympas et puis voilà

I7. ouais

C8. XXX

I8. et toi ton parcours professionnel donc ça fait trois ans que t'enseignes euh :

C9. c'est ma troisième année ouais je : troisième année j'avais donc euh : j'ai commencé en fait euh : la première année où j'ai enseigné c'était donc en 2005 à l'époque je sortais d'une licence d'histoire je voulais j'ai arrêté mon master parce qu'en fait je m'y retrouvais pas c'est la première année de LMD en fait et c'est l'année du nouveau master à l'époque moi avant c'était la maîtrise

I9. HUM ok

C10. donc voilà ça me convenait pas du tout j'ai cherché du travail et donc j'ai trouvé un boulot de prof quoi c'était enfin ça s'est passé un peu comme ça on m'a expliqué donc dans l'ancien lycée où j'étais élève qu'il y avait une section européenne qui s'était créée donc il fallait parler espagnol moi je venais de faire mon année Erasmus à Barcelone donc j'avais acquis un petit niveau d'espagnol je pouvais m'exprimer à peu près correctement en espagnol donc j'ai voilà j'ai pris ce poste-là+ ça m'a bien plu et puis pour le coup à la fin de cette année j'ai j'ai arrêté de travailler en lycée j'ai pris deux ans en fait pour faire autre chose voilà j'étais pâtissier par exemple j'ai fait des trucs un peu différents j'ai repris après les études j'ai refait une licence d'espagnol et puis un master d'histoire pour me remettre dans les clous ça m'a pris deux ans et puis en fait tu vois là on arrive en 2010 et puis là j'étais stagiaire ma première année de stage enfin mon année de stage c'était dans un collège donc il était pas question de faire de la DNL et puis du coup je suis arrivé directement ici après y a eu en tous les cas

y a eu un espace de cinq ans entre ma première année en DNL en section euro à l'époque où j'avais ouais 21 ans et puis euh là l'année dernière quoi+

I10. d'accord

C11. et ça reste quoi une très petite très petite expérience dans ce XX dans ce domaine-là

I11. et euh : toi tu as appris les langues à Barcelone t'as app/appris l'espagnol

C12. à Barcelone j'ai appris l'espagnol j'ai : appris le catalan aussi mais voilà sans prendre de cours particuliers c'était juste parce que parce que voilà j'étais j'étais plongé ensuite euh : j'ai eu cette licence d'espagnol mais je dirais pas que ça m'a vraiment en fait permis de progresser dans cette langue-là ça m'a juste permis de comprendre certains trucs au niveau de la linguistique etcétera mais c'est à peu près tout mais je trouvais pas que c'était une formation qui poussait vraiment à à mieux parler en revanche en fait après alors déjà avant cette licence-là sur l'époque où je te dis là où j'ai passé deux ans à à faire un peu tout et n'importe quoi j'avais passé six mois à Madrid en fait pour justement me remettre un peu à l'espagnol et puis XXX donc j'avais bossé là-bas donc du coup j'étais+ ça me permettait aussi d'avoir un regard un peu différent sur l'Espagne tu vois pas être juste à Barcelone et XXX donc là j'ai parlé un peu plus j'ai appris deux trois trucs et puis j'ai fait aussi donc euh : six mois d'assistantat de français en Argentine donc c'est là où du coup j'ai chopé cet accent un peu / un peu bizarroïde

I12. où ça ?

C13. euh à Tucuman dans le Nord-Ouest pourquoi t'es déjà allée par là-bas ?

I13. ah ok

C14. ben je suis d'origine argentine en fait

I14. ah ouais d'accord ok

C15. donc t'es dans

I15 de : porteña

C16. d'accord bah c'est pas grave

I16. oui <rires>

C17. beh c'est pas un défaut effectivement moi j'étais là-haut et j'y suis resté six mois parce que pour le coup il a fallu que je rentre j'ai eu un petit souci enfin bref mais ça m'a permis du coup d'être voilà à nouveau confronté à l'espagnol de parler et tout ça

I17. et euh : tu parlais de la certi/ de la certification comment ça se passe ? toi tu viens de la passer du coup tu l'as passée enfin l'année dernière

C18. l'année dernière je l'ai passée en mai donc en fait concrètement j'ai eu à rédiger une lettre de motivation à rédiger en français je croyais que c'était en espagnol expliquant mon parcours pourquoi je voulais essayer d'avoir la certification ensuite j'ai été convoqué à un oral l'oral dans mon souvenir a duré vingt minutes en gros y a eu dix minutes de voilà où je me représentais en fait à nouveau en gros

I18. mais en espagnol cette fois-ci/

C19. voilà en espagnol cette fois où je racontais en fait comment comment j' en étais arrivé à cette envie d'enseigner la DNL et puis euh dix minutes d'entretien alors avec une IPR d'espagnol ou IPR d'histoire et puis une prof de sections euro une prof d'histoire en espagnol avec des questions alors soit sur les programmes soit sur les textes soit sur les possibilités de/ projets d'échanges etcétera des trucs un peu techniques voilà mais des choses qui en fait elles sont définies y avait quand même un y a un programme quoi tu vois tu/tu en fait c'est un examen donc tu passes enfin y a donc un programme sur sur l'examen donc je m'attendais à avoir ces questions-là donc ils m'ont mis 14/20 et puis ils m'ont/ils m'ont autorisé à enseigner en tout et pour tout ça a duré vingt minutes quoi

I19. ouais

C20. c'est un des gros problèmes en fait de/

I20. parce que c'est pas c'est un prof de sections européennes c'est pas un prof de Bachibac

C21. non c'est même pas un prof de Bachibac

I21. en même temps ça vient de se créer mais bon

C22. c'est à dire que/ mais en fait pour le coup tu vois ça faisait déjà un an que je travaillais en Bachibac à l'époque alors sans aucun regard sur ce que je faisais personne n'est venu en fait t'es la première à venir dans l'un de mes cours personne n'est venu mettre son nez là-dedans personne n'a jamais demandé de comptes

I22. hum hum

C23. XXX en fait ici la directrice voilà en fait la proviseure sait pas trop que la section Bachibac existe dans ce lycée en fait elle arrive là tout juste et elle s'y intéresse très peu en fait donc du coup j'ai pas trop de regard de ma direction et pas non plus de l'inspection en fait voilà j'ai un contact avec l'inspecteur y a un inspecteur d'histoire qui est un peu branché sur ces questions-là internationales mais il m'a pas contacté effectivement ma ma légitimité je la tiens juste en fait de ces/de ces vingt minutes d'oral avec des personnes qui pour le coup m'interrogeaient plus sur des choses qui tenaient effectivement plus à la section euro quoi parce que le gros contingent des profs de DNL c'est en fait je pense c'est dans les sections euro donc donc voilà mais de toute façon à l'époque enfin je m'y attendais un petit peu puisqu'à l'époque où j'ai fait ça pour la première fois l'enseignement+ en sections euro à l'époque en 2005 je l'avais fait parce que du coup je m'étais entretenu avec l'IPR on avait causé pendant dix minutes je lui avais expliqué mon projet mais là c'était en espagnol là même chose mais juste pendant dix minutes j'avais fait une montagne d'erreurs parce que du coup à l'époque j'avais juste fait une année à Barcelone et c'est tout et j'avais un niveau qui était encore plus mauvais que celui que j'ai actuellement qui est pas pourtant un très bon niveau et pour le coup euh : il m'autorisait enfin j'avais il me conférait cette légit/cette légitimité là alors que voilà on s'était vu juste juste dix minutes et je trouvais que c'était quand même une grosse responsabilité/ sur cette base-là

I23. Ouais

C24. sur ces bases-là quoi

I24. ok et donc là tu parles un peu de ça de cette différence entre ce que toi tu enfin entre tes attentes et ce qui se passe sur le terrain

C25. ouais

I25. quelle différence il y a finalement entre

C26. entre mes attentes et le terrain ?

I26. entre tes attentes parce que c'est quand même un enseignement particulier ↗ t'enseignes enfin c'est c'est un dispositif d'enseignement bilingue et quelles sont les différences en fait ?

C27. en fait le gros décalage qu'il y a entre mes attentes et le+le concret en fait c'est le cadrage quoi c'est-à-dire qu'effectivement il n'y a pas encore une fois de regard de mon inspection là-dessus les directives sont très floues mon programme en fait d'histoire en Bachibac il se résume à+ à en fait une dizaine de lignes

I27. oui j'ai vu

C28. t'as vu donc ça se résu/

I28. y a même pas d'indication rien

C29. voilà c'est ça donc y a absolument rien là par exemple effectivement tu vois je traite de la l'évolution politique de l'Espagne parce que c'est/ça constitue un des points de notre programme mais c'est tout en fait on nous demande de traiter de l'évolution politique de l'Espagne de 1939 à nos jours ↘ sans avoir d'indications particulières sur ce que je dois y faire là le volume horaire en fait on a passé un temps fou là-dessus sur juste juste quelques mois de l'histoire politique espagnole mais c'est effectivement pas comme ça que je devrais le faire quoi mais j'ai du mal pour le coup à discerner les attentes euh : à ce niveau et puis et puis effectivement ouais les programmes qu'on a en histoire-géo pour les cours en français sont beaucoup mieux cadrés beaucoup mieux définis on nous donne des des études de cas à faire etcétera tu vois alors pour le programme d'histoire tu vois y a un cadrage tu vois assez flou pour le programme de géo c'est encore pire en fait on nous demande de faire on en avait déjà parlé donc du coup on nous demande de faire le même programme que les autres élèves de terminale qui est un programme de géo assez conséquent qui correspond pas du tout finalement aux orientations de la section Bachibac et puis l'année dernière en première on a fait l'espace proche enfin l'espace d'XXX la gare d'XXX les XXX de la région etcétera je veux dire ça n'a rien à voir avec ce qu'on attend d'élèves qui soient dans une formation bilingue quoi ↘ donc je comprenais pas du tout le/

I29. oui ça perd un peu de son sens en plus de la voir dans une autre langue

C30. après ça peut se comprendre parce qu'effectivement les élèves en Espagne enfin pour la plupart de ce que je sais ont pas de enfin dans leur cursus obligatoire ont pas de géo donc euh :

I30. ouais c'est ce que m'avaient expliqué les autres profs ++ euh : ouais et tu parles d'autres langues ?

C31. euh l'anglais oui et puis euh : ben le catalan j'ai un niveau ils m'ont donné A1 je crois ↗

I31. d'accord

C32. parce que là pour le coup je l'avais fait valider à l'époque ça me permettait d'avoir des crédits pour ma licence et donc du coup je l'ai fait

I32. et comment tu te représentes en fait la la langue espagnole ? comment tu /tu vois ton niveau ?

C33. alors dans les textes en fait on demande un niveau B2 voilà je pense que j'en suis à peu près là je dois être entre B2 et C1 je :: me débrouille pas trop mal à : l'oral ↗ même si c'est difficile en fait parce que là du coup j'utilise un vocabulaire très spécifique sur certains points du programme etcetera bon là tu vois par exemple tranchées en en espagnol c'est pas un truc que que sans avoir bossé je peux connaître tu vois voilà y a un certain nombre de termes que je dois acquérir sinon en fait voilà dans le cadre d' une conversation ça va en revanche à l'écrit c'est plus difficile les questions d'accentuation tout ça c'est des choses qui me posent encore problème et c'est vrai qu'en fait j'aimerais que +enfin je pense que j'aimerais qu'au-delà de ces vingt minutes d'entretien que j'ai eues pour avoir ma certification j'aimerais qu'on tu vois qu'on m'aide aussi là-dessus enfin tu vois qu'on me/

I33. oui qu'on te propose une formation

C34. ouais qu'on une formation ou simplement un diagnostic aussi en plus parce que je pense que tu vois dans le cadre je pense que t'en as entendu parce que dans le cadre de mon enseignement je dois commettre pas mal d'erreurs qui sont des erreurs de de la force de l'habitude c'est à dire que je fais régulièrement ↘ dans ma façon de présenter de présenter les choses et de formuler mes phrases tu vois en classe et effectivement ça j'aimerais bien tu vois avoir ce genre/ de diagnostic sur ma façon de+ d'utiliser le vocabulaire spécifique à la classe ça c'est effectivement une

I34. ouais mais ça veut dire que dans ton inspecXX toi t'as pas été inspecté en classe Bachibac parce que si l'inspecteur d'histoire à la limite il faudrait qu'il y ait une double inspection je sais pas moi+ ↘+ parce que ça ça relève quand même du ling- de la langue ça relève pas vraiment de ↗

C35. ce qui impliquerait en fait qu'il y ait deux inspecteurs

I35. ouais

C36. qu'il y ait un inspecteur d'espagnol et puis un inspecteur d'histoire-géo ↘ mais mais effectivement ouais à ce niveau-là c'est vrai c'est le c'est le côté un peu difficile ↘ et puis après ↗ effectivement je pense que tu l'as/tu l'as relevé c'est difficile aussi de trouver dans les textes qu'on a l'équilibre entre : la connaissance qu'on peut apporter et les savoir-faire pour le coup en classe parce que du coup vu les connaissances qu'on nous demande j'ai tendance à beaucoup orienté mon cours vers de/ de la / du magistral quoi tu vois en fait j'essaie d'enseigner enseigner des choses aux élèves et assez peu sur la mise en pratique de choses tu vois je fais très peu d'oral tu vois les élèves sont peu amenés à parler pendant mes cours c'est vrai que je me concentre beaucoup sur voilà de la connaissance j'essaie de leur expliquer desXXX machins voilà en espérant que ça les fasse réagir mais du coup en les faisant plus copier que parler quoi

I36. ouais

C37. donc voilà mais ça effectivement c'est aussi parce que j'ai du mal à à repérer les attentes je vois qu'il y a un programme en Bachibac qui est quand même assez lourd ↗ enfin si je dois vraiment suivre les instructions il faudrait que je fasse la même chose autant en seconde et en première qu'en français en fait qu'en étant en français donc ça suppose en fait vraiment d'y aller à la quatrième vitesse quoi puisqu'en fait même en français les programmes on les termine pas ↘ donc en gros c'est le XXX

I37. et en plus y a le programme d'histoire de l'Espagne

C38. oui le programme de ouais et puis surtout y a la barrière de la langue donc c'est des élèves qui sont pas capables de prendre enfin en première en tout cas ils sont pas encore capables de prendre des notes efficacement sur le cours donc ça ça retarde en seconde ↗ on j'allège quoi je fais des coupes dans les dans les acquis qu'on est censé qu'on est censé présenter

I38. ouais

C39. mais mais c'est vrai que c'est un peu difficile donc de se retrouver avec ce programme-là

I39. donc tu m'as parlé un petit peu de l'implantation de Bachibac donc ça fait TROIS ANS mais la première année

C40. voilà y avait pas de/

I40. ok euh : comment vous sélectionnez les élèves ?

C41. ouais alors c'est un autre problème c'est à dire qu'en fait la : directive de l'établissement c'est : bon d'avoir des classes qui soient à peu près toutes au même niveau d'effectifs en seconde donc pour le coup on a en fait à peu près des secondes qui sont à peu près entre 33 et 36 élèves je parle des secondes en général et pour le coup en fait y a pas d'exception pour la Bachibac donc la seconde Bachibac doit être à plus de 30 élèves

I41. d'accord

C42. c'est les directives qu'on a donc pour le coup on reçoit des dossiers on est censé les sélectionner c'est aussi l'image qu'on renvoie c'est-à-dire qu'on est censé dire aux parents ↘ et aux collègues qui travaillent avec nous qu'on va sélectionner en fait en fonction des lettres de motivation on a défini un truc hein ↗ on leur envoie ça on leur dit ben voilà il faut une lettre de motivation une recommandation de la part d'un collègue d'espagnol et on en reçoit alors en fait en réalité on en reçoit trente quoi on prend tout le monde ↘ en fait enfin c'est ce qui s'est passé l'année dernière quand j'étais là c'est-à-dire que du coup c'est pas une section c'est pas une section qui pour l'instant attire énormément d'élèves la première année ils devaient être à ma connaissance comme 28 ↘ la deuxième année on est passé à 32 ↘ et là on est on est à 30 ↘ et pour le coup euh : donc on prend tout le monde ↗

I42. ouais

C43. et ça pose problème par exemple tu vois on a/ lors du conseil de classe du 1<sup>er</sup> trimestre on se retrouve avec des élèves de seconde qui sont à 6/ 7 de moyenne générale je veux dire générale parce que ce sont pas je veux dire de bons élèves et euh : enfin en tous les cas au niveau scolaire ils ont pas ils ont pas quoi de bonnes notes mais ils sont quand même en section Bachibac ça pose problème vis-à-vis des autres familles c'est à dire que les autres familles disent mais comment comment est-il possible qu'en fait avec le recrutement qu'il y a et la sélection qu'il y a vous ayez pris ces élèves quoi ↘ et du coup on est obligé un petit peu de ++ ↘ de mentir sur la réalité en disant qu'on a quand même fait une sélection mais en réalité elle est pas c'est pas une vraie sélection quoi donc en fait on a pris les dossiers qu'on avait ↗ et on a fait un peu de : un peu de démarchage en début d'année c'est-à-dire qu'en début d'année dans nos classes < la cloche sonne > en fait dans les classes de seconde on est allé présenter la section Bachibac en disant est-ce que ça vous intéresserait d'avoir de l'histoire en

espagnol etcétera et au final en fait ce que je peux dire sur le recrutement bon après faut pas en avoir une vision trop négative en fait on a des XXXX

I43. oui oui

C44. ++ on a pas les meilleurs élèves en Bachibac disons qu'en fait on se retrouve en Bachibac avec des élèves je le vois surtout en seconde parce qu'après y a un écrémage qui se fait entre les 30 élèves de seconde et les 19 qu'on a en première on a déjà eu un bel abattage + tu vois en seconde ce sont surtout les élèves qui ont un certain bon niveau globalement tu vois c'est le profil mais surtout un goût pour l'espagnol d'ailleurs ils imaginent la section Bachibac un peu comme une section euro beaucoup n'imaginent pas qu'ils vont avoir de l'histoire en espagnol ou alors l'ont oublié à un moment et du coup se retrouvent en début d'année un peu paniqués quoi parce que moi je même si en fait je parle un peu trop français en cours je j'essaie de le faire le moins possible et pour le coup les élèves sont un peu déstabilisés en début d'année en nous disant mais c'est pas c'est pas ça qu'on nous avait dit voilà mais ce sont pas les meilleurs élèves les meilleurs élèves vont plutôt s'orienter alors soit vers le russe le grec et le latin et vont pas en fait vont négliger un peu le côté l'espagnol les langues machin ou alors en fait ce qu'on constate aussi c'est que beaucoup enfin beaucoup quelques très très bons élèves de seconde préfèrent ne pas faire la section Bachibac euh :pour en fait constituer le meilleur dossier possible à la sortie du lycée en disant beh comme ça je ne m'embête pas avec le Bachibac je me concentre sur mes enseignements en français je ferai une très bonne première S une très bonne terminale S et au final j'aurais un très bon dossier et au final ce sont des élèves qui veulent pas perdre de temps avec une heure en plus en espagnol et de l'histoire en espagnol voient pas en quoi : la section Bachibac leur permettrait d'avoir une ouverture sur lesXXX

I44. oui à l'international

C45. enfin voilà tu vois c'est donc pour le coup s'orientent plutôt vers une formation

I45. et c'est quoi con/concrètement leurs motivations c'est uniquement apprendre une nouvelle langue ou :?

C46. alors euh : ça dépend en fait c'est vraiment au cas par cas y a effectivement pour beaucoup l'espagnol l'attrait de la langue le fait de la parler donc pas seulement avec une heure en plus mais aussi dans le cadre de l'histoire ça les intéresse y en a qui le font pour raisons familiales ben parce+que parce qu'il y a un père ou une mère un oncle une tante un grand-père qui est hispanophone et du coup ils se disent que voilà ça va être bien d'entretenir cet espagnol-là +on a aussi et il faut pas le négliger toujours deux trois élèves en seconde qui viennent parce que c'est dérogatoire en fait ils peuvent échapper à leur bassin si ils prennent cette option-là en gros quelqu'un qui viendrait d'Argenteuil donc voilà avec tout ce que ça suppose en terme de lycée à Argenteuil c'est pas

I46. oui oui

C47 ; pourrait en fait faire la demande d'intégrer Van Gogh en prenant le Bachibac c'est-à-dire que du coup il n'est pas obligé d'aller dans son lycée de secteur il peut venir ici et en fait chaque année on a deux trois élèves qui font ça qui prennent Bachibac uniquement parce ce que ça leur permet d'échapper à leur lycée de secteur

I47. ouais d'accord

C48. quitte en fait l'année suivante à pas reprendre l'option et donc à rester quand même ici parce que du coup une fois qu'ils sont ici on les garde quand même ici et je te/je te dis ça

I48. ah c'est stratégique quand même

C49. c'est stratégique ouais on en a eu quatre l'année dernière comme ça je veux dire mais ouvertement qui assez rapidement dans l'année te disent vous savez moi j'ai pas choisi cette option je suis là pour être pour être à Van Gogh parce que c'est en fait un lycée qui malgré ses défauts a toujours bonne réputation de façon un peu un peu étonnante a toujours très bonne réputation dans le coin

I49. d'accord

C50. et puis euh : voilà y a cette stratégie -là ça concerne encore deux trois élèves encore cette année j'en ai une en tête mais je pense que c'est pas la seule y a aussi ceux qui viennent parce que les parents ont envie qu'ils intègrent une classe qui sera sans doute une classe d'un bon niveau tu vois y a ça aussi tu vois XXX pour eux c'est une classe d'élite alors que nous c'est plutôt une classe d'excellence en fait on va pousser les élèves voilà ils se disent que beh tiens ils se disent qu'ils seront bien encadrés et oui que y aura une émulation quoi

I50. ouais

C51. et puis après est-ce que vraiment euh : des élèves en seconde ont la perspective d'une ouverture vers l'international après le/après le bac c'est pas si sûr quoi

I51. parce que en fait c'est quand même enfin c'est pas une classe européenne c'est :

C52. non bien sûr ouais ouais mais je pense que certains l'ont quand même XXX faut pas que je sois trop caricatural mais je sais je saurais pas te dire en fait les proportions que ça représente cela dit ils savent à peu près tous+ oui je pense que c'est la première information qu'ils retiennent du Bachibac c'est qu'à la fin ils obtiendront tous le bac espagnol donc ils le savent quand même donc je pense qu'il y a un ça doit pousser quand même un certain nombre d'élèves à le/

I52. ok et y a le/ d'autres sections ?

C53. en soit non + non non y a juste < une professeur entre et ils échangent rapidement > en fait y a pas d'autres sections juste non non ouais y a justement < court échange avec la collègue > donc en fait y a pas d'autres sections on a juste effectivement donc/ une section russe mais qui est différente c'est juste parce que c'est une LV3 accessible aux élèves+ y a eu en revanche une section Abibac dans un lycée pas loin < la cloche sonne >

I53. d'accord

C54. à XXX et c'est vrai que euh : c'est un peu le modèle parce qu'Abibac ça existe depuis plus longtemps

I54. ouais

C55. ils sont maintenant bien rodés et oui euh : l'ancien proviseur de ce lycée en fait qui est parti l'année dernière avait travaillé dans ce lycée-là voilà voyait comment ça fonctionnait c'est vrai que l'année dernière on avait cet avantage-là d'avoir un appui de notre proviseur XXX qui connaissait

bien le sujet qui nous encourageait à entretenir des partenariats avec des établissements à l'étranger mais cette année on l'a moins et donc effectivement c'est la seule section du lycée

I55. d'accord ok et euh ; comment t'as choisi en fait de / pourquoi t'as choisi ?

C56. de faire cet enseignement-là ?

I56. oui

C57 ; alors euh : pour euh : pour pas mal de raisons d'abord le premier réflexe que j'ai eu je pense que c'est le genre de sections que j'aurais aimé avoir en étant élève je pense que franchement ça a un peu guidé mon choix parce que du coup j'ai commencé à entendre entendre parler des sections européennes quand j'ai quitté le lycée

I57. ouais

C58. je trouvais ça enfin je trouvais ça vraiment bien je me dis ça aurait été profitable pour moi j'aurais bien aimé le faire je me suis dit après ben pourquoi pas y enseigner ça peut-être voilà ça me permettait en plus de valoriser euh : ce double parcours que j'avais en fait que j'ai eu à la fac et puis et puis j'ai essayé de l'entretenir par la suite j'ai toujours eu à la fois un goût pour l'histoire alors pas pour l'Espagne puisqu'en fait étrangement je suis pas trop fan en fait pas trop fasciné par l'Espagne en revanche j'aime bien la langue j'aime bien l'entendre j'aime bien la parler et puis j'aime bien l'Amérique du Sud quoi du coup ça aussi ça m'a enfin voilà c'était la volonté de valoriser ça de pas perdre aussi un niveau de langue que j'avais pu acquérir parce qu'à XXX je crois que celui qui progresse le plus c'est moi c'est pas les élèves quoi tu vois le fait de pratiquer cette langue-là pendant treize heures chaque semaine ben mine de rien ça m'entretient tu vois de parler donc euh : voilà ça ça a guidé mon choix donc après je cache pas qu'il y a un côté stratégique derrière tout ça en fait depuis que je suis dans l'enseignement j'essaye de rentrer en Bretagne ou dans l'Ouest de la France je suis originaire de là-bas et disons qu'en fait le fait d'avoir la certification et de pouvoir enseigner en Bachibac ou en sections euro me permet de demander des postes en mouvement spécifique/ que je ne pourrais pas briguer si je n'avais pas cette certification c'est-à-dire que tous les ans t'as une publication de tous les postes vacants

I58. en Bachibac ou en section

C59. en Bachibac ou en sections euro et pour le coup ils sont accessibles qu'aux personnes qui ont une certification disons qu'en fait moi ça me donne une arme supplémentaire dans une stratégie de mouvement en fait de de mutation quoi/

I59. ouais c'est plus facile

C60. par exemple cette année-là si je voulais si je voulais rentrer dans l'académie de Rennes je pense qu'il me faudrait à peu près 250 points sachant que j'en ai 80+ or si un poste se libère à Rennes parce qu'il y a une Bachibac au lycée Descartes de Rennes si le poste se libère et en fait il est possible qu'il se libère j'ai fait quand même une demande pour le coup en fait je l'intégrerai directement ça passe par CV lettre de motif et puis par entretien en fait du coup ça me donne une possibilité que je n'aurais pas si je n'avais pas ça du coup c'est aussi une stratégie XX

I60. ok et qu'est-ce que ça t'apporte professionnellement ?

C61. euh : professionnellement ça me/ ça m'apporte euh : pas mal de boulot <rires> pas mal de tracas aussi peu de sommeil ça voilà c'est les côtés un peu négatifs c'est-à-dire que du coup c'est des programmes que je constr/ enfin des cours que je construis vraiment enfin j'ai jamais terminé le Bachibac là le cours qu'on fait je l'ai préparé en fin de semaine dernière tu vois c'est c'est vraiment dans du flux très tendu donc ça m'apporte effectivement pas mal de boulot cela dit y a tout le côté positif de : d'avoir des groupes réduits en classe c'est vraiment le bonheur d'avoir XX hyper sympa et puis plutôt intéressants plutôt motivés d'avoir : aussi tu vois d'éviter la routine des programmes même si en fait ça bouge beaucoup en histoire-géo au moins voilà tu vois j'ai des programmes un peu différents je peux en plus+ effectivement c'est peu cadré mais au moins je peux je peux tu vois partir sur des choses qui m'intéressent je parle pas mal de l'Amérique du Sud tu vois en cours de géo alors que j'ai pas de directives particulières là-dessus tu vois je le fais parce que+ ça m'intéresse alors tu vois ça a tout cet aspect-là aussi donc voilà et puis après au niveau de la langue ça me permet aussi de l'entretenir et de pas de pas perdre mon niveau donc en fait quoi réellement c'est vraiment chouette de pouvoir enseigner dans ces sections-là en sections euros j'avais pas le même plaisir c'était que trois heures par semaine et puis bon c'était euh : assez limité et puis c'était un peu les élèves qui faisaient un peu ça pour avoir en fait des points en plus au Bac mais qui en fait avaient pas beaucoup d'investissement là-dedans mais là ouais là c'est vraiment différent et puis le fait de vraiment suivre les élèves comme si c'était des élèves en français d'avoir quatre heures XXX par semaine c'est bien c'est vraiment chouette comme opportunité

I61. et eux qu'est-ce que ça leur apporte ?

C62. ben j'espère que ça leur apporte une ouverture j'espère que ça leur apporte une autre façon de voir les choses je pense que ça leur apporte un peu de nouveauté je pense que ça leur fait du bien je pense en seconde ça leur apporte pas de voyage scolaire parce que du coup la politique de l'établissement c'est de ne pas en faire on n'a pas de voyage du tout mais on a on a en fait on a un échange avec un établissement en fait près de Madrid donc ça leur apporte cette perspective éventuelle de pouvoir se/séjourner pendant quelques mois là-bas et puis j'espère qu'au final : en dehors des connaissances et des savoir-faire qu'on leur apprend sur ces trois ans au lycée j'espère que+ malgré le fait que ce soit une section assez récente ça leur apportera quelque chose après le bac on a là une élève par exemple que t'as vu tout l'heure Audrey qui s'endormait un peu sur sa table qui euh : qui a fait une demande à science po qui a fait une demande en tant qu'élève française mais aussi en tant qu'élève étrangère en faisant jouer le fait qu'elle ait : potentiellement le bac espagnol donc du coup ça lui fait une passerelle pour pouvoir rentrer à science po Poitiers voilà y a une ouais y a une procédure pour les élèves qui ont un diplôme étranger donc tu vois si rien que ça si rien qu'à ce niveau-là ça peut jouer en fin de compte après est-ce que des élèves iront étudier en Espagne je sais pas travailler en Espagne oui ça m'étonnerait parce que en fait c'est un peu <rires>

I62. oui oui

C63. c'est un peu bouché pour le moment voilà mais en même temps ce que je te dis là doit être différent de ce qu'on a pu te dire du côté de Toulouse et de XXX en fait parce qu'on a quand même cette distance qui fait qu'on a quand même pas le même rapport au territoire et que voilà sans doute nos élèves sont pas dans une perspective où en traversant la frontière ils peuvent pratiquer la langue et oui etcétera

I63. après je pense que là-bas c'est pareil aussi enfin au vu de la conjoncture c'est un peu difficile quoi de/ d'envisager des études en Espagne c'est plutôt les Espagnols qui/

C64. qui viennent ouais à priori moi ce que j'ai compris enfin tu me confirmeras : ou pas c'est que la formation qu'ils suivent là-bas en Espagne dans le cadre des sections Bachibac est en revanche beaucoup plus exigeante à priori le français est très/ enfin le niveau de français est très relevé

I64. ah ouais

C65. à priori la sélection est difficile

I65. moi je sais pas on m'a dit j'ai entendu plusieurs choses mais je sais pas parce que j'ai été en Espagne en sections/ j'ai vu des sections européennes j'ai pas vu des sections Bachibac

C66. européennes ouais pas des Bachibac

I66. je sais pas faudrait que je demande mais après je pense que chacun défend son/son

C67. mais en fait je te dis ça en me basant sur Twitter parce que du coup quand je fais des recherches Bachibac sur twitter je tombe sur pas mal d'élèves espagnols qui twittent à ce sujet et qui en fait expriment tout leur en fait toutes leurs difficultés tu vois face à cet enseignement-là ça a l'air et du coup ça m'a poussé moi à regarder les textes et effectivement on leur demande beaucoup plus de choses quoi

I67. ah t'as regardé le [b o e]

C68. ouais ouais leur BO à eux

I68. au niveau des contenus c'est assez oui

C69. mais ça a à voir aussi avec l'enseignement général là-bas je pense qu'en terme de contenu y a un petit peu plus/ d'authenticité en tous les cas que+ que nous quoi

I69. je sais pas comment ça se passe toi quelles sont les contraintes de ton/ parce que là tu m'as dit qu'est-ce que ça t'apportait mais euh tu m'as dit aussi que ça t'apporte beaucoup de travail

C70. ouais le travail euh

I70. mais la principale contrainte ça serait quoi++

C71. ++ ben en fait je serais tenté de dire la question du cadrage là j'essaie de réfléchir à d'autres ↘+à d'autres choses ↗ en terme de contraintes réellement++ non euh : ça m'oblige parfois :: à euh : à avoir en fait donc au-delà du travail tu vois du travail que ça me demande de préparation de cours à avoir aussi de l'énergie ↗ pour provoquer un peu les collègues provoquer un peu l'environnement de ce lycée parce que du coup j'ai des des collègues d'espagnol avec qui je bosse avec qui on s'entend bien en revanche tu vois là quand il s'agit de mobiliser d'autres collègues pour leur expliquer qu'on fait une sortie pour leur expliquer qu'on va recevoir des élèves que les élèves à nous vont partir qu'il va falloir essayer d'aménager des cours des des devoirs à faire etcétera on est a/ on est assez mal reçus et du coup c'est vrai qu'on a : VOILA c'est aussi la contrainte de l'organisation de ce lycée un petit peu particulière où effectivement t'as parfois du mal à/ à aller voir les collègues et à se mettre d'accord avec eux et puis effectivement encore une fois la direction se se préoccupe très peu de du devenir de cette section-là quoi on a l'impression que XXX c'est plutôt que si la section doit disparaître c'est pas qu'elle est sur la sellette cette section ici et je veux dire en soi tu vois elle peut très bien être supprimée quand y aura plus quand y aura plus l'envie de la maintenir quoi ↘

I71. ouais

C72. donc j'ai l'impression tu vois parfois que si la section n'existait pas ça leur ça leur serait égal c'est un peu l'impression que renvoie la direction XXX

I72. ok est-ce que tu peux me parler un petit peu de tes pratiques pédagogiques ? comment tu/ enfin quels sont les choix que tu effectues dans l'élaboration de tes cours ?

C73. ouais alors comme je te disais tout à l'heure : je travaille principalement sur la sur la pratique de l'écrit c'est vrai que je suis quand-même beaucoup dans du en fait ça dépend en seconde j'en ai je les mets je les mets beaucoup en autonomie mais autour de l'écrit aussi parce que l'examen final sera écrit donc et aussi j'essaie de de travailler davantage ça avec eux et c'est vrai en fait que je parle assez peu en seconde je les laisse travailler eux-mêmes ↗ je leur je leur montre pas mal de documents alors beaucoup de documents écrits pour le coup progressivement avec un niveau de difficulté qui/qui augmente l'idée étant bien entendu de présenter les différents thèmes du programme mais de façon assez allégée la trace écrite est assez/ assez limitée

I73. d'accord

C74. elle est dictée elle est écrite la plupart du temps au tableau donc tu vois c'est j'ai l'impression parfois d'enseigner d'enseigner en quatrième ↘ parce que là tu vois c'est pas mais bon c'est aussi pour pas les perdre parce qu'en fait j'ai des élèves seconde qui euh : ne comprennent pas ce que je dis enfin faut être honnête y a des élèves qui ont pas qui ont pas le niveau d'espagnol suffisant pour vraiment entendre et comprendre XX

I74. et est-ce que tu passes par le français parfois ?

C75. alors en en

I75. est-ce que tu passes du français à l'espagnol ?

C76. alors en en seconde même si je me refuse à le faire parfois je le fais ↘ parfois je le fais ↗ parce que ça oui on n'en a pas parlé mais une de mes une de mes contraintes c'est effectiv- ouais bien sûr c'est la langue quoi c'est-à-dire en fait le fait que je ne peux pas euh compte tenu de mon niveau d'espagnol exprimer tout ce que je voudrais exprimer en dans cette langue-là et et donc parfois je cherche mes mots j'ai du mal parfois à trouver le le bon terme la bonne expression la bonne formulation et au-delà de ça en fait ça me bride beaucoup dans ce que je peux apporter comme plus-value dans le cours en français c'est-à-dire l'anecdote la petite histoire : l'approfondissement etcétera et c'est vrai que c'est assez difficile parfois de enfin quand je me lance en fait mes cours sont pas sont pas écrits sont peu écrits y a pas de enfin voilà j'ai pas de j'ai pas un texte tout fait je les construis et c'est vrai que quand je commence à me lancer dans une anecdote je sais pas notamment sur l'histoire médiévale en seconde par exemple où du coup je vais devoir me confronter à des termes que j'ai pas préparés en fait j'ai pas du tout pensé que j'allais présenter cette anecdote-là ↘ je me retrouve très vite limité quoi et c'est dans ce cadre-là effectivement que je peux avoir ce réflexe de switcher sur le français en disant oui parce que vous voyez et puis ça permet de dire plus rapidement le truc

I76. d'accord ok

C77. c'est vrai que j'ai tendance à le faire en seconde alors en seconde ça se passe comme ça en première j'axe plus sur la méthodo en fait l'idée en première c'est que quitte à ne pas faire : euh :

certain points du programme en fait j'avoue y a certains points du programme que je/ soit que je réduis au maximum soit que je saborde y a carrément un programme que j'ai sabordé sur la géo de la France j'ai préféré ne pas le faire ↘ quitte à pas du coup voir tout ce qu'il y avait dans le programme je préfère m'orienter d'une sur les acquis enfin sur les connaissances en histoire qui permettront d'enchaîner avec l'année prochaine qui sera décisive quoi vraiment de là on va aller jusqu'à la seconde guerre mondiale et il faudra bien mettre en place tout ce qui sera tous les mécanismes qui seront à l'œuvre après 1945 et puis euh : travailler surtout sur la méthode quoi l'idéal/ enfin l'idée étant qu'à la fin de l'année de première ils doivent maîtriser les deux types d'exercices qu'on qu'on a à l'épreuve du bac c'est-à-dire l'étude de docs ou la dissertation donc on travaille ça donc là en fait on a tu vois à travers ce cours-là ce que j'essaie de leur faire comprendre c'est comment on articule une composition on y avait passé deux heures en fait la semaine dernière en fait à travers les détails etcétera eux vont tu vois me rendre des travaux là m'ont rendu une carte en fait un croquis

I77. ah d'accord c'est plus méthodolo-

C78. et puis là par contre en terminale c'est la c'est le c'est le cours magistral quoi ↘ c'est un peu regrettable je prépare mes cours comme si+ comme si j'étais en français ↗ et que du coup voilà je dictais quelque part j'expliquais quelque chose après alors quand même encore une fois ils ont pas la même capacité de prise de notes même si en terminale ils ont plus de capacités pour le faire ça m'oblige parfois à revenir à répéter à être plus lent voilà

I78. est-ce qu'il y a des parties qui sont plus difficiles à traiter ?

C79. ouais l'Antiquité+ l'Antiquité c'est un vrai calvaire parce que :

I79. mais c'est en quelle cla- c'est en seconde

C80. c'est en seconde t'es censé faire l'Antiquité grecque enfin athénienne et romaine c'est un vrai calvaire parce que d'une t'as pas de documents en fait enfin j'ai beaucoup de mal à trouver des documents en général en dehors des textes quoi et encore donc donc beaucoup de difficultés à trouver des documents notamment sur Athènes beaucoup de termes qui en fait sont passés du grec au français et que et que j'ai du mal à retrouver en espagnol parce que y a quand même assez peu y a assez peu en Espagne de bon d'histoire y en a un peu moins qu'en France et puis au-delà de ça en fait de l'histoire antique sur de la romaine parce que ça concerne le territoire espagnol mais sur enfin sur l'histoire de la Grèce ou d'Athènes c'est quand même plus limité ↘ c'est plus difficile+ et puis voilà c'est surtout la période historique qui est la plus compliquée à traiter le le Moyen Age est pas évident évident après bon disons qu'on a un peu plus de de possibilités d'autant que moi j'ai un +en fait pour travailler mes cours en fait pour les documents en gros j'ai trois possibilités soit je traduis ceux du manuel français mais j'évite de le faire parce que j'suis pas bon en thème en thème quoi autant en version je peux me débrouiller mais en thème c'est pas c'est pas trop mon truc je suis pas très bon là-dessus soit en fait je vais chercher du contenu sur Internet et pour le coup c'est là en fait que ça peut être très chronophage parce que+ parce que j'ai souvent une idée assez précise de ce que je veux et j'ai beaucoup de mal du coup à avoir la souplesse suffisante qui me permettrait de me contenter de de certains trucs que je trouve j'aimerais bien tu vois avoir le thème type de Suétone par exemple et du coup quitte à faire des recherches google complètement invraisemblables sur un terme du texte que Suétone Suétone a pondu comment il a été traduit en français je les traduis en espagnol je fais de recherches à partir de ça et je m'obstine à vouloir trouver ce document-là en particulier c'est vrai que ça me fait perdre mon temps ↘ la troisième possibilité c'est donc euh : des manuels en fait j'ai un manuel de : \*bachillerato primer año\* où j'ai en fait l'histoire du monde contemporain je m'en sers beaucoup les élèves l'ont

aussi en fait ↗ on a eu un+ une enveloppe un crédit pour ça donc c'est celui qui est derrière toi enfin je te montrerai après XXX en vert et noir là donc celui-ci ↗/qui me permet du coup de travailler avec les élèves de première en histoire en géo j'ai rien mais bon en histoire j'ai ça donc c'est une base et puis j'ai aussi des moi j'ai deux manuels d'histoire de l'Espagne qui sont des deuxième année de \*bachillerato\* pour le coup et donc ça ça me permet de prendre des documents de construire des cours donc voilà donc j'essaie de travailler avec ces documents-là je fais un peu je fais un peu beh comme tu l'as vu je fais un peu de vidéo++ pas juste de l'extrait sonore mais des vidéos normalement en fait que je prends euh : que je prends : euh : un peu illégalement sur des tubes ou sur ou sur des si/sites des chaînes des télés quoi du genre XXX ou tve

I80. ok + est-ce qu'il y a des par exemple enfin là justement tu travaillais avec le manuel espagnol donc la présen/ enfin par exemple là ce matin tu travaillais sur : l'Espagne enfin sur le post-franquisme

C81. ouais surXXX la transition

I81. et du coup comment ça se passe c'est pas traité de la même manière que dans le manuel français ?

C82. non en fait en France c'est pas traité

I82. ouais

C83. en fait ça doit occuper euh : que je te dise pas de bêtises ++

I83. on n'en parle pas du tout ?

C84. sur les nouveaux programmes de terminale je connais pas bien les nouveaux programmes de terminale parce qu'ils ont changé cette année aussi euh : à priori : en fait t'en parles un peu en première↗ si tu le veux bien je veux dire c'est pas obligatoire mais tu en parles dans le cadre de l'étude des totalitarismes sur l'ancien programme et maintenant sur la question de la guerre au XXème siècle

I84. ouais

C85. tu en parles mais voilà sans entrer dans les détails et voilà en insistant sur la guerre civile et pas sur le franquisme en soi

I85. ouais+

C86. et en terminale effectivement non j'ai des doutes je crois pas

I86. et par exemple la guerre civile+comment c'est comment c'est traité dans les manuels espagnols

C87. alors c'est traité mais c'est vraiment en fait tu : présentes juste ça sous l'angle de la répétition générale en disant bon beh voilà on a là en Espagne l'opposition entre républicains et franquistes qui est l'occasion d'une répétition générale tu tu insistes en fait sur la le la : dimension internationale du conflit↗ en expliquant voilà que les allemands et les italiens sont à l'œuvre que l'Union soviétique hésite dans un premier temps à intervenir et euh : et puis qu'à côté de ça y a les brigades internationales voilà

I87. oui oui

C88. mais tu vois tu restes là-dessus sur vraiment la question internationale pas du tout sur les fondements de ce conflit-là ↗ qu'est-ce qui a pu le motiver ↗ parce que t'en as une vision t'as presque l'impression finalement que c'est un conflit qui a été créé de toutes pièces par les nations étrangères ↘

I88. ah dans le manuel espagnol

C89. non non en français

I89. ah dans le français

C90. dans la façon dont tu présentes en français parce que tu insistes en fait sur le cadre internatio/

I90. mais euh : comment ils présentent est-ce que c'est différent ?

C91. en revanche dans le manuel que j'ai en espagnol déjà c'est beaucoup plus encore une fois au niveau du contenu beaucoup plus fouillé et ça : tu vois y a vraiment presque une tendance à l'exhaustivité tu vois on veut vraiment que les élèves aient une connaissance presque encyclopédique de ce qui est de ce qui s'est passé deXXX etcétera t'as des questions de synthèse à la fin tu te demandes ce qu'on leur demande et puis surtout qu'est-ce qu'ils vont conserver de cela dans deux trois ans une fois que /leur mémoire leur mémoire à court terme sera sera épuisée et bref dans tous les cas effectivement non tu présentes beaucoup plus leur progression à eux elle est chronologique en tout cas dans le manuel que j'ai de deuxième année donc beh voilà en fait tu tu étudies toute l'histoire de l'Espagne donc t'as parlé avant du carlisme tu sais qui est qui est Primo de Rivera donc par exemple tu en parles pas dans le programme français bon voilà+ t'as un enchaînement des choses qui fait que/ bon quand t'arrives au sujet de la guerre civile t'es capable d'en présenter alors à la fois les tenants et les aboutissants sur le plan politique économique et culturel quoi ↗

I91. et tu trouves ça intéressant justement de

C92. ouais je trouve ça intéressant mais je trouve ça difficile pour le coup à intégrer dans nos pratiques à nous en France qui sont effectivement moins des pratiques alors justement d'exhaustivité mais justement plus orientées sur la construction de la réflexion

I92. oui c'est ça

C93. sur l'argumentation sur la composition etcétera quoi donc c'est difficile effectivement de répondre à la fois à cette exigence de beaucoup de contenus et puis en même temps beaucoup de réflexion autour d'un sujet de++ provoquer chez les élèves+ un peu de raisonnement par rapport par rapport à des problématiques données ↘

I93. et eux les élèves comment ça se passe comment ils utilisent les langues ? là

C94. alors euh beh : comme tu l'as observé y a deux : en première et en terminale surtout y a deux catégories d'élèves y a ceux qui jouent le jeu et qui du coup tu vois font l'effort d'intervenir en espagnol y compris pour me demander des choses qui ne concernent pas le cours bon tu vois c'est XXX qui à partir du cours qui en fait font l'effort de parler en espagnol c'est voilà c'est une petite minorité on va dire généralement en fait y a de fait des élèves qui face aux questions de cours répondent en espagnol mais qui en fait quand ils interviennent quand ils prennent la parole passent très vite au français quoi

I94. d'accord

C95. t'as pu l'observer sur les premières notamment dès lors qu'on a commencé à corriger la carte c'était la foire c'était/ c'est une langue qui qu'ils ont du mal à parler et en même temps je peux pas leur en vouloir parce que je les pousse pas non plus si tu veux à s'exprimer beaucoup : dans le cadre de l'enseignement c'est vrai que j'ai tendance à me reposer à ce niveau-là beaucoup sur mes collègues de de d'espagnol de langue vivante qui elles les accompagnent aussi depuis l'année dernière en fait on a conservé en fait les mêmes profs histoire espagnol et pour le coup voilà j'ai tendance à me dire que pour les progrès en langue ils vont les faire enfin à l'oral ils vont les faire dans l'autre cours et que moi s'ils doivent progresser en espagnol c'est plutôt à l'écrit c'est plutôt à force d'écrire de développer des tournures de phrases de prendre même des notes c'est quand même un passage important quand tu as l'autonomie suffisante pour prendre des notes de toi-même et observer ben comme tu l'as enfin

I95. ok donc tu m'as parlé un petit peu de tes supports tu travailles sur avec euh : le support vidéo ?

C96. ouais

I96. avec des documents pris sur internet

C97. ouais voilà

I97. avec les manuels esp

C98. donc avec les premières on a un manuel donc qui est espagnol ils en ont tous un les terminales l'ont également mais il nous a servi pour la première partie enfin pour le premier thème d'histoire maintenant il ne servira plus

I98. mais ils ont deux manuels alors ils ont le français et l'espagnol ?

C99. ils ont le français mais ils l'utilisent pas enfin on l'utilise jamais donc voilà

I99. pour la géographie un peu

C100. la géographie éventuellement on utilise les cartes+ mais en même temps je crois pas avoir demandé depuis le début de l'année à des élèves de première ou de terminale de ramener leur manuel de géographie en seconde je le fais un peu plus parce qu'il y a des graphiques si tu veux utiliser XXX tu marches un peu sur le fait qu'il soit pas /en espagnol mais + non beaucoup de photocopies beaucoup de crédits de photocopieuse beaucoup de projections aussi comme tu vois comme ici avec les premières sur le sur les cartes j'essaie de récupérer des cartes en espagnol et puis de leur présenter ça de cette façon-là et puis un peu de vidéo surtout on a la chance d'avoir des vidéos-projecteurs même s'ils sont un peu rudimentaires sur chariot au moins on les a on les a à disposition donc on peut on peut se permettre ça

I100. ouais ça demande quand même beaucoup de travail

C101. ouais en fait je pense que je : que je : je m'épargnerais beaucoup de travail si j'étais pas euh si en fait j'étais plus souple je pense au niveau de ma façon de de fabriquer mes cours et tout ça quoi parce que le fait de vouloir à tout prix euh+ refaire en espagnol ce que je fais en français aide assez peu finalement hein

I101. ouais

C102. XXX dire quelque chose de différent ben m'oblige en fait voilà à passer du temps à trouver les bons documents

I102. mais ça le/ le/ euh : bon finalement tu veux vraiment travailler euh tous les documents dans cette langue-là mais c'est toi qui te poses ces conditions-là ou c'est quelqu'un qui te/

C103. non personne ben non t'as personne quoi

I103. ouais

C104. mais en même temps en fait le programme est fait de telle sorte que/ j'ai l'impression qu'il m'y invite ouais mais justement tu vois ça c'est le genre de choses dont je devrais pouvoir discuter avec un inspecteur mais euh : en fait j'ai l'impression qu'il m'y invite puisque pour le coup le programme de géo est le même et que le programme d'histoire est quand même peu différent il ressemble beaucoup au programme qu'on avait avant les réformes des programmes en première et terminale donc pour le coup si je veux tout faire effectivement il faut que je sois capable d'envoyer les mêmes notions les mêmes connaissances euh

I104. et certains notions c'est difficile non ?

C105. ouais certaines notions c'est difficile c'est très difficile parce qu'en fait tu vois pour l'exemple de la première un de nos+ une de nos notions-clés en début d'année ça a été la question du libéralisme libéralisme à la fois donc économique et politique et c'est un truc qui même en français est assez complexe XXX et en plus tu vois la classe de première c'est pas des élèves particulièrement particulièrement brillants ils ont eu beaucoup de mal à comprendre ce que ça pouvait être tu vois la notion en soi mais en espagnol en plus quand c'était expliqué en espagnol et puis ben ça a été voilà la même chose pour le marxisme quand on a parlé du marxisme c'est un truc qui voilà ils comprenaient pas du tout ce que ça pouvait vouloir dire et je leur ai demandé du coup de faire des recherches alors en français chez eux sur ce que c'était etcétera et ils revenaient en fait en cours je leur demandais de l'exprimer en espagnol ils en étaient incapables tu vois bon voilà c'est quand même difficile pour eux et pourtant je suis censé voir les mêmes choses que ben voilà que les élèves français donc y a bien un moment où tu vois j'y vais un peu à marche forcée quoi

I105. hum hum ok

C106. c'est pas mal en fait cet entretien d'autocritique du coup

I106 ; PARDON non mais c'est un peu long j'avoue j'ai bientôt fini

C107. non mais ça me permet de réfléchir à ce que + à ce que je fais avec eux c'est bien

I107. ouais++ euh bon ben oui+ est-ce que tu penses que t'as un nouveau statut ? parce que bon t'enseignes t'enseignes l'histoire-géographie t'es spécialiste là-dedans mais t'enseignes dans une langue étrangère est-ce que dans ton établissement ça te donne un nouveau statut ?

C108. non euh non non j'ai euh NON <rires> j'ai un XXX statut dans cet établissement mais pas à cause du Bachibac mais effectivement les gens savent que je suis que je suis le prof Bachibac quoi ils savent pas vraiment ce que ça veut dire

I108. ouais

C109. y a encore des collègues tu vois ça fait deux ans que je suis là et je suis quand même enfin je suis pas très présent en salle des profs mais je connais un peu tout le monde + et y a encore des collègues qui me disent parfois ah ouais parce que tes cours en histoire c'est en espagnol dingue ↗<rires> je dis oui ben effectivement ben oui Michel je fais ça depuis l'année dernière ↗je t'invite à venir donc effectivement y a un peu : pourquoi pas un regard un peu différent sur ce que je fais ici après euh ouais je suis quand même content de faire de faire de la Bachibac il me semble qu'on doit être 52 52 sections aujourd'hui quelque chose comme ça ↘

I109. j'ai regardé sur Internet j'ai pas

C110. une petite cinquantaine est-ce que y en a eu des nouvelles depuis la rentrée ?

I110. ouais y en a y en a/ parce que c'est pas sur le site d'éducscol c'est pas

C111. c'est pas très clair est-ce qu'il y en a eu d'ouvertes ?

I111. y en a 52 en France donc

C112. il me semble mais en tous les cas l'année dernière j'avais calculé y en avait un truc comme 46 ou 44 j'avais essayé de faire une estimation du nombre d'élèves qu'il y avait en section Bachibac ↘ je sais plus quel était le chiffre que j'avais trouvé mais en tous les cas je : l'avais dit aux élèves quoi et même si moi effectivement j'ai pas je suis un peu à part parmi les collègues d'histoire parce que j'ai ces heures-là en fait en espa/en espagnol j'aimerais surtout juste faire comprendre aux élèves que eux ont un statut particulier quoi ↘ qu'il font là quelque chose que allez je sais plus quel était le calcul que quatre mille jeunes font en France seulement un truc qui concerne une cinquantaine d'établissements dans certaines académies y en a pas c'est-à-dire l'académie de Dijon à ma connaissance y a pas de y a pas de sections alors y a qu'une dans un lycée particulier enfin c'est vraiment le truc inédit : et pas évident quoi et c'est vrai qu'en fait beaucoup beaucoup d'élèves euh l'année dernière en seconde étaient démotivés au bout du deuxième trimestre en fait parce que quand même ils trouvaient que le niveau était était très difficile etcétera donc et euh : j'essayais de jouer là-dessus de leur dire mais quand même vous faites quelque chose d'exceptionnel ↗

I112. mais TOI quand même en tant/ c'est ça/

C113. ouais bien sur < C tousse> je vois le sens de ta question mais non pas spécialement je pense que j'aurais l'impression vraiment d'avoir un statut particulier si j'avais pas autant de doutes sur mon niveau d'espagnol si vraiment j'étais très à l'aise pour parler en espagnol je pense que je pense que je me sentirais vraiment un peu à part mais là en réalité tu vois je fais mon je fais mon cours et j'ai pas j'ai pas l'impression d'avoir un un statut ↘

I113. ok euh : ouais tu travailles un petit en collaboration avec les autres enseignants

C114. ah oui alors la collaboration

I114 ; les enseignants d'espagnol tu m'en as parlé

C115. les enseignants d'espagnol du coup un petit peu c'est-à-dire qu'on est bon en fait j'ai deux j'ai trois collègues en tout puis en fait/ qui travaillent avec moi un en seconde un en première un en terminale ↗ celles qui travaillent en première et en terminale sont des collègues avec qui je travaille depuis l'année dernière puisqu'en fait elles ont suivi le groupe elles-aussi ça se passe plutôt bien ↗

même si en fait : le fait d'avoir moi pas mal de boulot de préparation etcétera me rend assez peu disponible en fait je pense qu'il y a je pense notamment à une collègue qui me de/ qui me demande souvent de de travailler davantage ensemble de passer du temps ici au lycée pour se mettre d'accord sur sur les points du programme qu'on verrait en même temps ou non etcétera c'est vrai que j'ai du / j'ai parfois du mal à lui consacrer du temps à lui offrir du temps

I115. parce que qu'est-ce que/ elle est demandeuse mais euh qu'est-ce que/

C116. elle est demandeuse en fait de+ de de mise en parallèle en fait de nos programmes c'est-à-dire essayer qu'il n'y ait pas de redites dans ce qu'on fait du coup en fait qu'on prenne le temps de de parler de ce qu'on va enseigner : ↗ de se mettre d'accord sur comment on va l'enseigner : ↗ et ce qu'on va voir l'un et l'autre dans nos disciplines parce que elle du coup en civi- c'est celle de c'est celle de première ce que elle elle a déjà vu parce que c'est moi qui ai pas pris le temps de bien voir ça avec elle bien cadrer ça avec elle elle a déjà vu toute la période on va dire deuxième partie du XIXème siècle première partie du XXème

I116. ah parce qu'en civilisation eux ils font ça

C117. ouais voilà mais moi je le fais en fin d'année donc pour le coup c'est vrai qu'elle m'a demandé de/tu vois de voir ça avec elle

I117. de voir si vous/

C118. je lui avais expliqué que je le ferais au troisième trimestre je lui avais brossé un peu les grandes lignes mais j'ai pas pu en plus sur le moment mais c'est vrai qu'après avec les collègues ça se passe ça passe bien ↗ après disons que c'est souvent très informel parce qu'en fait on moi j'ai l'impression de travailler avec eux mais surtout sur les temps informels tu vois on discute de la classe on se met d'accord sur nos nos ressentis sur euh sur ce qu'on veut faire ensemble alors là par exemple je veux poser une épreuve de cinq heures aux terminales parce que du coup ils ont cinq heures d'examen au bac ↘ bon je le fais en collaboration avec elle elle va m'aider à le préparer à le surveiller etcétera tu vois y a un petit peu de ça aussi ↘ et on travaille aussi avec une collègue de physique ↗ parce qu'en fait c'était une collègue qui a été l'année dernière à Madrid avec l'échange du avec le programme d'échange Jules Vernes et donc cette collègue elle euh : c'est elle qui a mis en place l'échange avec un établissement espagnol dont je te parlais donc du coup elle a elle a les élèves de première en classe et puis elle euh+ elle nous aide quoi en fait c'est à elle qu'on doit cet échange l'organisation de l'échange elle coordonne un peu le truc quoi c'est bien d'avoir d'avoir ce relais-là quoi

I118. là tu viens de me parler de l'évaluation, vous faites un bac blanc ? là c'est le bac blanc ?

C119. alors c'est pas tout à fait un bac blanc c'est-à-dire que chez nous on a un système de journées banalisées c'est à dire qu'une fois par mois tu vois t'as déjà vu ça ailleurs ↗ +

I119. ben c'est ce que c'est ce dont tu me parlais

C120. oui voilà c'est à dire qu'en fait une fois par mois y a donc toute une journée qui est consacrée à des épreuves + pour tous les élèves et donc les terminales sont amenés en fait dans ce cadre-là à rédiger à composer le temps qui est prévu au bac pour leur matière donc les matières changent en fonction de la journée et donc au final on a pas un bac blanc sur une semaine mais on a disons un bac blanc qui s'étale sur tous les mois et moi en fait pour la Bachibac j'ai pas de créneau spécifique donc je suis obligé d'en prendre un en fait arbitrairement et j'ai pris donc euh je ferais ça le 6 février et du

coup en fait les élèves ont cours ce jour-là mais comme tu vois en fait ce sont deux élèves dans une classe ↗ trois dans une autre ↗ quatre dans une autre ↘ en fait c'est pas trop difficile de les de s'arranger avec les collègues pour pouvoir les prendre quoi

I120. ok très bien

C121. mais c'est la seule possibilité que j'ai

I121. et juste pour revenir sur la collaboration avec les professeurs d'espagnol c'est uniquement ELLES qui te demandent de travailler sur un thème en histoire c'est pas toi qui lui demandes de travailler sur je sais pas /sur certaines notions que tu que t'aimerais qu'elles voient ?

C122. non non et en fait c'est vrai que je le fais peu mais ça tu vois c'est un truc que je que j'espère améliorer au fil du temps mais c'est vrai que encore une fois comme je suis quand même beaucoup en flux tendu sur la préparation

I122. oui c'est difficile

C123. un truc comme ça un peu dans l'urgence j'ai du mal à avoir de la perspective et de la profondeur de vue sur euh : sur ce que je vais faire en fait la semaine le mois suivant etcétera quoi même la semaine suivante en fait c'est vrai que je en seconde première ça va parce que voilà j'ai déjà fait le programme même si du coup j'ai déjà fait le programme mais je l'ai refait complètement cette année en fait je m'en rends compte que l'année dernière j'étais encore plus dans l'urgence et que c'était vraiment pas satisfaisant et je XXX je peux pas les réutiliser quoi

I123. et avec les autres profs bon ben de toute façon y a pas d'autres sections

C124. non mais du coup les collègues d'histoire en fait y a juste une particularité les collègues d'histoire m'ont bien intégré voilà ils sont très gentils on s'entend bien depuis l'année dernière ↘ et juste en fait COMME donc en seconde j'ai ma classe tu vois j'ai une classe bon j'ai ma trentaine d'élèves là + mais en première en fait du coup ils ont choisi leur orientation donc je me retrouve par exemple dans cette première en fait avec 11 élèves de de ES et 8 élèves de S ce sont des élèves qui donc sont en cours d'histoire avec moi et n'ont pas cours du coup avec le prof d'histoire du RESTE de leur classe c'est-à-dire qu'en fait mon collègue d'histoire qui enseigne en première S là par exemple LUI se retrouve non pas avec les 33 élèves prévus dans son dans sa liste d'élèves mais avec 33 élèves moins 8 là tu vois ce que je veux dire ↘ donc du coup ben lui ça lui permet d'avoir un peu moins d'élèves du coup moi je lui prends quelques uns+ et puis ben ça voilà et ça c'est plutôt bien vécu par les collègues ils sont contents normalement que je que je leur prenne comme ça des élèves par contre quand ils s'agit de leur enseigner l'éducation civique+ parce que c'est les profs d'histoire qui font ça ils se les récupèrent c'est-à-dire que moi je fais pas d'éducation civique en espagnol donc pour le coup là en éducation civique ils reprennent les élèves que j'ai en histoire qu'ils ne voient pas sur leur plage de travail à eux et donc pour le coup ils se retrouvent avec des élèves qu'ils ne connaissent pas l'éducation civique c'est une heure toutes les deux semaines donc ils connaissent à peine leur prénom ils les ont jamais trop vus enfin bon voilà c'est

I124. ils peuvent pas trop de ponts parce que/

C125. de quoi de ↗?

I125. faire des liens avec ce que/

C126. ouais avec l'histoire en plus oui parce que en plus voilà en première S tu sais avec l'exigence maintenant avec le bac qui tombe beaucoup de collègues en fait font le choix de faire de l'histoire quoi ou de la géo sur leurs cours d'ECJS en gros d'éducation civique et ils peuvent pas le faire parce que du coup y a mes élèves+ donc ils peuvent pas en fait faire un cours d'histoire en français sur en plus un programme que mes élèves ont pas si mes élèves sont là quoi donc ça peut éventuellement posé ce problème-là certains se gênent pas en fait clairement le collègue Gilles qui est c'est XXXX 7 voilà je dénonce je te dis ça parce que c'est enfin il est très cool il est quand même assez XXX et il euh : il se gêne pas alors il fait le cours d'histoire ou cours de géo sur les heures d'ECJS et puis il me dit que de toute façon les élèves de Bachibac ne comprennent pas grand-chose mais au moins +que s'ils arrêtent Bachibac tu vois ça leur servira peut-être pour l'année prochaine ou alors il essaie de faire de la méthodo parce qu'on sait jamais ça peut profiter voilà quoi+ donc euh : donc euh ; et ça se passe comme ça et puis euh : non ça pose éventuellement problème quand un collègue est professeur principal donc par exemple c'est le cas de Gilles là en première S il est professeur principal et donc du coup il a mes élèves de la classe qu'il ne voit donc qu'une heure par semaine une heure toutes les deux semaines donc c'est pas forcément XXX

I126. voilà ben c'est bon+ avec l'inspecteur tu m'en as parlé un petit peu ouais

C127. ouais bref voilà je l'ai vu une fois dans ma vie mais c'était pas pour parler d'espagnol

I127. d'accord ok et quelles sont tes opinions sur le dispositif ? qu'est-ce que tu souhaiterais améliorer ? qu'est-ce que tu penses enfin ? est-ce que t'es satisfait ou euh ?

C128. non je suis pas satisfait mais pour les pour les raisons que je t'ai évoquées la question de cadrage de comment j'ai quand même l'impression en fait au bout de deux ans que je fais ça d'un d'une sorte de tu vois de truc d'un cafouillage général quoi 4 c'est un truc qui est en construction qui se fait voilà bon voilà ++qui en fait à ce que je comprends se calque un peu sur l'Abibac+ mais sachant qu'en fait l'Abibac existe depuis une dizaine ouais voilà depuis dix ans et voilà a de bonnes bases fonctionne bien etcétera c'est l'impression que j'en ai et pour le coup le Bachibac ça reste quand même pour l'instant un flou et sur les XXX en fait enfin sur l'histoire-géo après je sais pas en fait comme ça se passe en espagnol je pense que en espagnol ils ont aussi d'autres problèmes liés à l'enseignement de la langue vivante espagnole en français qui fait que Bachibac ils s'y retrouvent quand même pas mal je pense tu vois mais moi en histoire-géo voilà ne serait-ce que les programmes écrits sur un bout de feuille avec les grands axes enfin je trouve ça XXX

I128. et là est-ce que/est-ce que t'es en contact avec d'autres enseignants dans les sections ?

C129. alors non non et personne m'y pousse en fait personne me pousse à prendre contact j'ai pris contact l'année dernière j'ai envoyé un mail un peu comme toi en fait aux établissements en espérant avoir des retours de d'adresses mails très peu d'établissements m'ont renvoyé l'adresse mail du collègue en question y a en fait c'est c'est facile y a quatre autres établissements y en a deux seulement qui m'ont renvoyé vers le collègue donc/

I129. ah dans l'académie de XXX ?

C130. oui dans l'académie de XXX les autres ont ignoré en fait ma requête et puis euh les collègues que j'ai contactés m'ont jamais répondu

I130. et au niveau national ?

C131. et au niveau national y en a une seule parce que en fait je : j'avais vu un poste au mouvement qui m'intéressait j'avais vu que c'était elle qui l'avait je voulais savoir si elle partait en fait parce que voilà est-ce que tu pars ↗ je voudrais prendre ton poste ↗ <rires> et pour le coup elle avait elle avait répondu elle était plutôt sympa

I131. et elle partait ?

C132. non elle restait et puis voilà elle va y rester pour un sacré moment pour le coup l'année dernière on communiquait un petit peu et finalement bon+ en fait on on échangeait sur le fait que ben oui on se retrouvait avec des classes que c'était un petit peu compliqué d'enseigner l'Antiquité ouais ouais ben voilà et voilà ça se limitait un peu à ça

I132. ouais ouais ok

C133. on avait+ et puis voilà donc pour les autres collègues et puis en fait je sais que quand j'enseignais en section euro bon c'était pareil euh j'avais l'impression de pas vraiment exister parce qu'on est jamais contacté je savais à l'époque qu'au moins ↗ : les profs de DNL étaient convoqués régulièrement à des réunions de cadrage notamment pour les épreuves du bac et qu'ils se connaissaient entre eux et puis en fait qu'il y avait comme une/

I133. oui parce que comment ça va se passer là l'évaluation finale ?

C134. en fait pour compléter ça ah oui faut que je te dise aussi je n'ai pas non plus de retours l'année dernière y a eu quand je te dis l'année dernière y a donc eu la première épreuve bachibac en fait quoi AUCUN CHIFFRE en fait sur la réussite/ au niveau national c'est-à-dire que les seules informations qu'on ait sur sur les sites d'établissements qui sont concernés par les sections où en fait y a un petit mot sur le fait que tout le monde a eu son bachibac c'est formidable y a aucun en fait je n'arrive pas à trouver alors peut-être que je m'y prends très mal je n'arrive pas à trouver la moindre information sur au niveau national ce qu'ont donné les examens en fait quel est le taux de réussite voilà j'ai eu les les sujets parce que XXXX se trouvent et y a pas de y a pas de correction et puis y a pas eu de réflexion derrière y a pas eu un++ tu vois par exemple sur l'histoire-géo y a une réflexion après les examens sur ce qui était attendu sur le site du rectorat

I134. oui oui

C135. là non y a rien du tout à ce niveau -là ↘ tu vois et c'est la même chose tu vois pour les collègues d'espagnol elles savent pas trop comment va fonctionner le l'épreuve orale de trois heures là y a pas je sais pas/

I 135. et là comment ça se passe y a une épreuve de cinq heures en/

C136. cinq heures en histoire-géo et puis y a une épreuve à connaître je crois c'est trois heures d'écrit en espagnol une épreuve orale de trente minutes sur les œuvres étudiées

I136. oui c'est ça mais l'histoire-géo c'est cinq heures euh/

C137. c'est cinq heures ouais deux heures et demie sur une épreuve d'histoire et deux heures et demie sur une épreuve de géo avec compo étude de docs

I137. c'est au choix

C138. au choix

I138. et les élèves ils sont assez demandeurs d'explications ? sur le le déroulement des épreuves

C139. ben quand même ouais quand même et puis d'autant en plus y a des petites+tu vois y a des petites particularités pour l'histoire-géo

I139. c'est tout en espagnol

C140. c'est tout en espagnol ouais

I140. ils doivent rédiger/

C141. et tu vois pareil le le sujet qu'on a donc l'année dernière c'était sur le sur la guerre froide en Amérique lat/ enfin les applications de la guerre froide en Amérique latine c'est un sujet d'histoire en espagnol avec des fautes dans le sujet y a des fautes que moi j'ai quand même décelées donc qui sont vraiment flagrantes avec par exemple \*estadounidense\* écrit avec U à la place de O-U des de l'accentuation qui déconnaît aussi en fait t'as l'impression que ça a été rédigé par /quelqu'un qui bon+ a sans doute un bon niveau d'histoire mais qu'était pas un prof d'espagnol tu vois donc ça laisse quand même un peu un peu perplexe sur euh sur le sérieux avec lequel tout cela est fait enfin clairement et puis voilà donc y a ce cadre -là en fait pour les pour le coup l'épreuve orale les collègues se posent vraiment la question de savoir comment ça se passe y a aucun aucune instruction

I141. et en histoire-géo s'ils sont au repêch- ils ont l'oral aussi ?

C142. non oui SI si si

I142. et comment ça se passe ?

C143. eh ben je sais pas trop 🐼 y a un oral qui est prévu 🗡 il va être fait en espagnol enfin là personne ne m'a appelé pour corriger quoi que ce soit je sais pas qui corrige exactement je sais pas comment c'est corrigé quelles sont les directives j'ai rien du tout là-dessus

I143. d'accord

C144. et puis aussi bien sûr sur la date je n'ai pas non plus d'indications alors on est quand même déjà en février j'ai pas d'indications sur la date j'ai pas d'indications en fait moi j'espère++ que ça se passera sur le même temps que l'histoire pour les ES et les L et les S n'ayant plus d'histoire en terminale y a plus de de créneau horaire consacré à cela sur leur temps sur leur temps de bac donc à quel moment ça tombe exactement on sait pas trop

I144. ouais

C145. ça pose quand même effectivement un certain nombre de questions non seulement personne ne m'en/ ne contacte en direct mais surtout l'information ne circule pas + sur le réseau non plus y a pas de pages internet qui euh : tu vois y a des efforts de réalisés je veux dire sur Emilangues par exemple où tu peux tu peux trouver un peu d'informations mais voilà quoi 🐼

I145. ouais sur enfin oui Emilangues ++ après y a le fil du bilingue mais ça c'est plus pour les sections françaises

C146. ouais mais c'est plus pour les sections en Espagne c'est ça

C147. enfin voilà XXX

I146. et Emilangues

C148. donc y a ça ouais y a des trucs finalement

I147. et pour les compétences pardon j'ai oublié de te poser cette question après J'ARRETE parce que c'est très long en fait j'ai passé trop de temps ↗

C149. non t'inquiète pas c'est pas grave c'est juste qu'en fait j'ai un rendez-vous à une heure et demie après XXX

I148. non mais juste pour les compétences qu'est-ce que tu cherches à développer chez eux ?

C150. alors en fait la maîtrise de l'écrit en fait comme je te disais tout ce qui sert à formuler là : leur propos en espagnol principalement ça et pour le coup en fait la maîtrise de deux exercices donc dans l'étude de documents l'extraction de l'information dans un document euh+ le+ l'approfondissement en fait de de la réflexion face à une question posée + la la capacité de synthèse de l'information d'un document avec les connaissances et la restitution ensuite ça c'est vrai pour la composition aussi avec à travers un propos bien organisé idée argument exemple ouais en fait de leur faire comprendre que voilà qu'une argumentation ça se base en fait sur un truc bien construit carré organisé c'est ces compétences-là que j'essaie de leur faire acquérir compétences écrites donc principalement après la maîtrise bon des notions des notions-clés XXX ↘

I149. ouais et pour toi qu'est-ce qui est le plus important c'est la langue ou la discipline c'est la discipline ?

C151. ouais c'est la discipline ouais

I150. ouais

C152. ouais c'est la discipline parce que voilà je je reste un je reste un prof d'histoire-géo quoi ↗ une autre limite aussi de cette section Bachibac ↗ c'est que les profs d'histoire-géo soient les seuls : qui puissent enseigner l'histoire-géo en espagnol c'est à dire qu'en fait un prof d'espagnol qui aurait pourtant un bon niveau en histoire-géo pour des raisons X ou Y qui aurait par exemple fait une licence XXX mais qui aurait par exemple choisi de passer le CAPES d'espagnol ou l'agreg d'espagnol n'a pas en fait la possibilité de faire prof d'histoire ↘ alors que dans le cadre de son enseignement en plus il est amené à parler de la civilisation etcétera je te dis ça parce que j'ai un collègue en seconde/ Juan donc qui est prof d'espagnol qui en fait passe l'agreg actuellement qui est sur la transition démocratique en fait hyper calé parce qu'en fait c'est le sujet de la civi en fait d'histoire espagnole en agreg et donc tu vois il a enfin il pourrait faire jouer ce genre de choses dans le cadre d'un enseignement de l'histoire il pourrait très bien prendre ces heures que j'ai moi avec les élèves

I151. et il enseigne en bachibac lui ?

C153. non en fait au niveau statutaire il ne peut enseigner que l'espagnol quoi ↘ il est hors de question qu'un prof d'espagnol puisse enseigner l'histoire-géo en bachibac ça reste tu vois une sorte de de propriété de+ des profs d'histoire-géo qui ont la certi DNL bon je suis pas sûr que ce soit le + la seule façon de faire on pourrait très bien accepter les collègues d'espagnol dans notre discipline quoi voilà

I152. bon c'est bon j'ai j'ai été un peu longue je suis désolée

**Annexe 6 : Grille d'observation**

Grille d'observation N°....					
<b>Date et heure</b>		<b>Nombre d'élèves</b>		<b>Intitulé de la séquence</b>	
<b>Durée</b>		<b>Présence d'hispanophones</b>		<b>Aspects matériels</b>	
<b>Observatrice</b>		<b>Niveau</b>		<b>Remarques</b>	
<b>Enseignant observé</b>		<b>Nombre d'h/sem</b>		<b>Réaction vis-à-vis de l'observatrice</b>	

<b>ACTIVITES PROPOSEES MODALITES DE TRAVAIL</b>	<b>SUPPORTS UTILISES</b>	<b>LANGUES UTILISEES</b>		<b>TYPE D'ALTERNANCE CODIQUE micro/méso/macro alternance</b>	<b>TYPE DE DISCOURS DE CLASSE</b>	<b>TYPE D'ECHANGES</b>  P= professeur  G= groupe  A= apprenant
		Par l'enseignant				
		Par l'apprenant				
Activité 1						
Activité 2						
Activité 3						
Activité 4						

## Annexe 7 : Observation- Classe B

### Convention de transcription :

XXX :	incompréhensible
+ ++ +++ :	pause brève, pause plus longue, pause de plus de 5 secondes
<nnnnn> :	commentaires
NNN :	accent d'intensité
? :	question
: :: :	allongement de la syllabe
*selectividad* :	avant et après un énoncé en langue autre que le français
<u>mots soulignés</u> :	chevauchements, énoncés simultanés soulignés
un mi- :	amorce de mot
il rep/ revient :	mots inachevés
B :	enseignant
A :	apprenant
As :	apprenants

### TRANSCRIPTION :

B1. habíamos estudiando el año pasado la guerra:: civil ↗ XXX el año 1939+ ahora tenemos que:: estudiar tres periodos de la: historia española ↗++ España en la segunda guerra mundial ↘++ vamos hacer hoy + el franquismo + y después la transición democrática española hasta nuestros días ↘ son los tres periodos que hay que destacar ↘++ entonces +++ el capítulo uno < B écrit au tableau> el capítulo uno se llama la era: del franquismo+++

A1. monsieur il y avaitXXX

B2. como XXXX

A2. vous aviez donné des documents

B3. como se trata de España hubiera más posibilidades de encontrar este tema NO ↗

A3. est-ce que vous allez nous donner des documents ?

B4. esta indicado los títulos de los documentos y una solo para XXX donde estamos España y la segunda guerra mundial ↘ < B écrit au tableau> +++ j'ai pas précisé mais madame Cazassus est venue pour euh : observer ce qui se passe en Bachibac elle fait ses études sur le Bachibac ça dérange personne si on est enregistré?

As4. non non < rires>

B5. c'est pas pour être diffusé sur Internet c'est juste un instrument de travail c'est tout ++ pues +++ alguien sabe ↗ antes de empezar más o menos /como describir el papel de España durante la segunda guerra mundial +++ ↗

A5. no intervinieron

B6. no intervinieron digamos directamente

A6. hicieron alianzas

B7. pero efectivamente hubo alianza entre España y

A7. y la Alemania XXX

B8. las fuerzas del

A8. del Reiche

A9. la triple XXX

A10. del mal

B9. non non en la segunda guerra mundial la alianza entre Italia la Italia fascista y la Alemania Nazi+ el + el EJE+ vale

A11. XXX los italianos también intervinieron en España los italianos no XXX que vinieron en la España

B10. durante la guerra civil ↗

A12. si

B11. ahora estamos hablando de la segunda guerra mundial la pregunta es saber si/a contrario ESPANOLES participaron en la segunda guerra mundial en la/ ayudando a los italianos y los alemanes

As13. XXXXX en la Rusia

B12. si exacto unos soldados españoles participaron al frente ruso++ ↘

A14. como se llama la XXX

B13. exacto la:: legión azul

A15. la legión azul ++

B14. la división azul +++ < B distribue les documents>XXX pueden compartir de darle otra mañana por favor +++ pues+ cinco documentos+ que+ pues muestran claramente ↘ la: influencia /que tuvo/ las fuerzas del eje sobre España durante la segunda guerra MUNDIAL ↗ a veces se presenta España como un país NEUTRAL++ en realidad la situación aparece mucha más compleja ↘ + de neutralidad: depende XXX y a veces no ↘ primero es interesante de leer el primer documento ↗ que es un

pequeñito extracto de una CARTA+ escrita por Franco↘ + mandada a Hitler el tres de junio de 1940+ el tres de junio de 1940 la guerra empezó ya+ a que corresponde este mes de junio de 1940 que acontecimiento esta oponiendo↗

A16. la/ las XXX

B15. EXACTO↗ Franco escrito a Hitler durante su ataque de Francia durante la batalla de Francia cuando estaba invadiendo a Francia +y miramos lo que anuncia Franco a Hitler en este periodo de junio de 1940 Marie pauline < A lit le texte> pues aquí en esta carta que promete Franco?

A17. ayuda

B16. ayuda↗ no sabemos qué tipo de ayuda↗ pero Franco SALUDA las victorias alemanas XXX se necesitan alguna ayuda estamos dispuestos a /ofrecer esta ayuda↘ en este caso a través de este texto evidentemente el tema de la neutralidad no parece tan: evidente + Franco pues ofrece efectivamente una ayuda a Hitler no sabemos qué tipo de ayuda puede ser ↗puede ser armas o+

A18. tropas

B17. tropas+ que será aun aun mas importante ++ que otros tipo de ayuda puede ofrecer↗

As19; defensas informaciones

B18. informaciones

A20. defensas también el frente sobre la frontera XXX

B19. exacto pero XXX de las informaciones es interesante este tema cual sería en este tema el interés de Franco ↗que interés tendría que encontrar para ayudar a Hitler↗

A21. XXX

B20. para? A ver

A22. porque republicanos están en Francia

B21. SI muy bien muchos republicanos XXX a fines de la guerra civil↘ se refugian en Francia+ pues son enemigos potenciales de Franco pues Franco intenta RECUPERAR estos republicanos↘ para incorporarlos en campos de concentración↗ y en cárcel etcétera ++ para juzgarlos ↗exacto casi un MILLION de españoles que huyeron de España durante esta época que se encuentran en Francia pues es interesante para Franco recuperar estos hombres + para juzgarlo↗ exacto XX informaciones y por eso meses después de esta carta pocos meses después los dos documentos siguientes el dos y el tres hacen referencias a un encuentro por primera vez↘ Franco re/re/ encontra a Hitler este encuentro tuvo lugar en Hendaya como lo indico el documento tres la fotografía de este encuentro Hendaya + en Francia en el país vasco++ porque recordéis de qué manera Alemania ocupaba a Francia no ocupaba la totalidad de Francia lo sabeis estudiamos esto el año pasado ↘SI

A23. el norte

B22. si mas o menos < B dessine une carte de France au tableau> aie aie aie là je prends des risques ++ oh ça va hein↗ hein

A24. XXX c'est un tout petit peu

B23.ouais j'ai raté un peu mon Alsace comme d'habitude et ma Bretagne est toujours très/ très protubérante ++ mas o menos↗ las tropas alemanas a partir del mes de julio 1940 ocupan toda esta zona ++ incluso Hendaya pues

A25. a ver ocupan XXel puerto

B24. porque esta zona↗

A26. porque es la salida XX

B25. es para impedir↗

A27. la entrada de los estadounidenses

B26. exacto todavía no pero los ingleses ocupan todo el litoral francés pues entonces las tropas alemanas tienen aquí XXX con las fuerzas españolas del franquismo + pues ++ que interés tiene Franco a encontrar a Hitler pues ↘ le proponer una ayuda pero al revés que puede esperar Franco

A28. todas las tropas republicanas que pasan por eso lado +

B27. esto SI lo hemos dicho informaciones canXXX para prisioneros pero no hay otro interés una posible: alianza entre las tropas nazi y las tropas nacionalistas

A29. comercial/ comercial

B28. pues si se trata como lo sabes antes de XXX bastante autarcico el comercio hay poco ++ Franco promete una ayuda vamos a ver que tipo de ayuda al revés va esperar también que puede esperar que puede esperar Franco de la segunda guerra mundial en el caso que vencería Alemania↗

A30. territorios

B29. territorios tenemos una guerra de conquista de territorios ++ que territorio puede reivindicar España

A31. país vasco/ país vasco

B30. francés

A32. y el español

B31. el español ya es español

A33. pues el francés

B32. non non el país vasco francés en esta época no existe reivindicaciones↘

A34. el mediterráneo

B33. XXX

A35. la côte d'azur ++ <rires>

B34. la Italia si XXX etcétera non en África del norte Marruecos Marruecos sabéis que Marruecos en esta época es una colonia francesa ↘ un protectorado francés una pequeña parte bajo mando español el XXX de Tetuán pero la mayor parte de Marruecos es francés + pues ↗ en este entrevista se sabe que: Franco pido a Hitler este cambio dice le vamos a ayudar pero nosotros quisiéramos recuperar Marruecos también quisiéramos recuperar en el Sur de España ↗

A36. Gibraltar

B35. GILBRALTAR tierra inglesa↗ y XXX de los Alemanes parece que Hitler rechazo este pedido +una guerra una buena solución porque tenía miedo de la debilidad de las fuerzas españolas España

salía de la guerra civil una GUERRA muy horrible con muchos daños en España pues Hitler pensaba que tener España en su propio bando tendría después que ayudarla en el caso que España sufría un desembarque aliado pues Hitler finalmente ↗ acepto una pequeña ayuda de España pero no acepto sus demandas a propósito de sus reivindicaciones porque no no confiaba en este aliado sentía que :era un puro interés y que además la ideología franquista tampoco era la ideología nazi

A37. era nacional catolicismo

B36. después lo vemos más tarde no es la nazismo es una forma de fascismo XXX

A38. XXX

B37. anticlerical ↗ exacto el nazismo es anticlerical el franquismo al contrario es fuertemente ligado a la iglesia entonces ideológicamente no tienen el mismo nivel y además pues :solo que tienen un punto común pues es eliminar los enemigos y especialmente

A39. a los comunistas

B38. exacto a la unión soviética por eso se/ euh: serán de acuerdo para que España mande soldados en el frente ruso como la vemos en el documento cuatro el apoyo a Hitler la división azul foto sacada en el frente ruso sería soldados españoles se notaba la bandera española en el casco XXX está al lado de la bandera de España pero tienen un uniforme

A40. alemán

B39. ALEMÁN ++ son miembros de la falange española de extrema derecha española y participan a la guerra CON el ejército alemán en la XXX si

A41. los alemanes estaban también en MarruecosXX será porque tenían la construcción de los tanques XXX en Marruecos

B40. quien construía tanques en Marruecos?

A42. los nazis los tanques XXX

B41. entonces

A43. XXX eso fue para lo del XXX en Egipto+ fue en Egipto no fue Egipto, no?

B42. no no sé de lo que hablas pues evidentemente los alemanes tenían interés en Marruecos porque la guerra también tuvo +campos de batalla en Africa del norte ↗ el famoso Afrikakorps de los alemanes pero mucho mas bien entre Tunis Libia Argelia Marruecos menos no sé a que cosa a que haces referencia ↘ ++ pues se sabe también que: los nazis los nazis tenían interés a; tener España como aliado porque podían utilizar/ las islas Baleares las islas Canarias toda la costa española como ↗

A44. como XXX

B43. exacto como abastecimiento en gros les navires de guerres et les sous-marins surtout nazis pouvaient mouiller/ stationner dans ces îles pour pouvoir intercepter les navires anglais etcétera les Anglais détenaient Gibraltar donc ils avaient une espèce de château encerclé par que des ennemis quoi et donc il fallait essayer d'éliminer Gibraltar et de contrôler surtout ce fameux détroit de Gibraltar il y a pas mal de sous-marins allemands qui tournaient dans cette zone-là et effectivement ces territoires espagnols pouvaient servir de bases de ravitaillement c'est PAS XXXvous voyez c'est pas un engagement très marqué de la part des espagnols c'est pas vraiment l'armée espagnole qui est partie non plus en URSS c'est juste de volontaires ↘ +des militaires quand même hein ↘ des membres de la phalange espagnole de l'extrême droite des fascistes des espagnols quoi hein voilà c'est pas vraiment L'ARMEE espagnole qui a été envoyée massivement en URSS donc c'est pour ça qu'on ne parle pas

de neutralité ↗ et qu'on met une nuance les espagnols étaient des NON-belligérants ↗ c'est pas neutre ↘ mais c'est pas non plus allié ↘ vous voyez c'est un peu on est dans un espèce d'entre deux pourquoi est-ce que les espagnols ne voulaient pas vraiment être des ALLIES? ↗ XX ils auraient pu aussi essayer de dire on demande rien on est d'accord avec vous on y va quoi ↗

A45. parce que sinon après ils pouvaient se faire envahir aussi

B44. voilà c'est ça Franco era muy pragmático entonces a principio de la guerra por eso se entrevista con Hitler pensaba que XX iba a ganar la guerra como se pensaba en esta época pero antes del final de la guerra cambio de actitud esta famosa división azul REGRESO de la XXX antes del fin de la guerra cuando se dieron cuenta que las cosas no son tan sencillas quizás XXX perder la guerra mejor que intentamos protegernos y es interesante que a finales de la guerra las islas baleares pues ya no servían de abastecimientos para los submarinos alemanes sino para barcos estadounidenses/ Franco cambio de actitud para para preparar su propia sobre- como se dice supervivencia

A46. supervivencia ↗

B45. supervivencia sabía pues que siendo un claro aliado de los alemanes como estos se iban a perder la guerra su propio régimen sería impedido después de la segunda guerra mundial ↘ es una alianza pero no es una alianza total

A47. hay gente que dice que Hitler planeaba de derrotar a Franco

B46. que Hitler planeaba de derrotar a Franco

A48. si si había había

B47. son hipótesis

A49. no no salió en el País y todo que decía: bueno era un plan así como cualquier otro no

B48. porque Hitler tampoco Franco tampoco es un enemigo es claramente más cercado de la posición de aliado que de enemigo ↘ lo interesante en estos documentos es esta: portada de arriba que es arriba ↗

A50. un periódico

B49. pero no es cualquier periódico < les apprenants espagnols discutent entre eux > exacto es el órgano OFICIAL de la extrema derecha de la falange española es el diario fascista que es el XXX finalmente del régimen de Franco en esta época ↗ chut +++ arriba+ como se nota que se trata del diario oficial de la falange?

As51. por el por el escudo ++ ↗

B50. el yugo? y las flechas es el símbolo de la falange española ↗ la falange son los fascistas españoles ++

A52. c'est le truc qu'elle a sur les

B51. y pues esto es el símbolo efectivamente de este de este partido político ↘ que es el poder con Franco en esta época y pues esa portada anuncia es lo que vemos en esta fotografía abajo ↘ la entrevista entre Franco y Hitler. Franco e Hitler se entrevistaron ayer la reunión se XX en un ambiente de camaradería ↗

A53. camaradería

B52. camaradería perdón que existe entre España y Alemania+ siempre un especie de de de relación con la religión fe \*foi\* y obediencia \*obéissance\* de la falange mundial histórico <rires élèves> se considera finalmente que este encuentro entre Hitler y y y Franco es un día histórico porque esto pone España en el centro de las relaciones internacionales pues se nota que las autoridades celebran de manera muy importante este encuentro possiXXX vemos que esas alianzas no son claras pero vemos que durante la segunda guerra mundial Franco se acerca más de Alemania que de los aliados tipo ingleses↘ y hay otros aspec-tos que muestran↗ esta cercanía esta ultima fotografía+ los jefes del nuevo régimen se observa aquí a Franco hacen un saludo fascista al salir de la catedral de Burgos en 1936 es decir a inicios de la guerra civil pero Burgos era ya controlada como ciudad franquista y se nota pues los+ los jefes

A54. las manos XXX

B53. las manos XXX para hacen el saludo fascista y TAMBIEN los↗

A55. curas

B54. los curas no son curas son solamente obispos \*enfin quand-même \*c'est un XXX\* pues se nota aquí/ a la vez /la importancia de la iglesia dentro del régimen ++ y a la vez también rasgos \*des traits/ des éléments\* que hacen pensar que se trata efectivamente de un régimen de tipo fascista+ de tipo no es exactamente el fascismo italiano↗ pero hay rasgos hay elementos que muestran que claramente↗ se inspiran del del fascismo italiano

A56. hasta el cura levante la mano

B55. que extraño que extraño es extraño porque como lo decía antes la la lógica de la ideología fascista es claramente anticlerical el fascista la ideología no es muy bien ligado a la iglesia

A57. c'est euh XXX

A58. hay uno que no levanta la mano

B56. exacto tienes razón XXX

A59. hay uno que no levanta la mano el que esta a la derecha a la derecha de Franco

B57. et alors

A60. si la levanta

B58. et alors c'est un espion <rires>

A61. je sais pas

B59. es es solo una fotografia no es muy bien preciso il est arrivé un peu en retard c'est tout + pues esto es importante entender la proximidad y XXX entre Franco y los fascistas digamos en la segunda guerra mundial ↘bon je vous distribue le cours qu'on va lire↗ et après on reviendra là-dessus il va falloir que vous preniez deux trois petites choses je vous donne le cours pour que vous ayez bien tout en tête quand même par rapport à ça +++ bon vous avez compris là ↗où je voulais en venir l'idée selon laquelle l'E- que l'Espagne est un pays NEUTRE pendant la seconde guerre mondiale ça fait un peu illusion quoi c'est pas une vraie neutralité c'est pas non plus un vrai pays belligérant mais c'est pas XXX entre deux eaux ça permet de relativiser certaines cartes que l'on voit sur la seconde guerre mondiale on voit des pays neutres y a la Suède et la Suisse oui y a quand même des vrais pays neutres ++ l'Espagne on voit que c'est quand même moins : clair

A62. ça veut dire quoi belligérant ?

B60. qui participe belligérant qui participe l'Espagne participe mais de façon très indirecte c'est pas vraiment < B distribue les feuilles>

A63. y avaient plein de nazis en XXX

B61. oui même partout même aux Etats-Unis ++ c'est à peu près la seule partie du cours de cette année où on traite de XXX qui ont lieu avant la seconde guerre mondiale pour nous en France tu vois 45 ça a du sens noter période historique c'est 45 pour l'Espagne ↗ ça a plus de sens de commencer en 39 étudier le franquisme à partir de 45 ça a pas trop de sens on tronque une partie de ce qui s'est passé ↘ donc on commence vraiment le franquisme en 1939 c'est plus cohérent+++ allez ↗ < B lit la synthèse distribuée> España en la segunda guerra mundial cual fue el papel de España en la segunda guerra mundial ↘+++ Ines el apoyo español a las fuerzas del eje <une apprenante lit et s'arrête sur l'expression pacte Anti Komintern> exacto que es+ SI es un/una alianza de pais fascistas que quieren eliminar al comunismo pues el pacto anti Komintern quiere eliminar la union sovietica es un pacto firmado entre Italia Alemania y Japon esencialmente

A64. es importante conocer este XXX

B62. mejor +no es esencial esencial pero pues si lo sabes esta bien para mostrar ↗que+ España participa pertenencia a las potencias fascistas contra el comunismo si < l'apprenante continue à lire B l'arrête> como lo había dicho antes las países fascistas Japon Italia Alemania salieron de la SDN y España hace lo mismo ↘ ya no reconocen la SDN esto provoca pues la segunda guerra mundial si <l'apprenante continue à lire> oficialmente durante la: ocupación de Francia la batalla de Francia ↘ España cambia su posición oficial y a no somos un país neutral somos un país NO bélicamente + participamos un poquito + si < l'apprenante continue à lire> repostaban vous comprenez+ \*se ravitailler\* c'est ça repostar je me souviens plus

A65. ouais ouais repostar c'est quand tu vas à la station service et tu fais le plein

B63. y a aussi abastecer

A66. ouais abastecer c'est ravitailler et :+ l'autre

B64. fournir peut être

A67. attends c'est

B65. repostar

A68. repostar c'est c'est s'arrêter pour faire le plein en fait

B66. XXX d'accord < l'apprenante continue la lecture > fondear c'est euh : mouiller quoi un bateau ou un sous-marin stationne d'accord se bombardeaba ↗ Gibraltar des de bases andalouses c'est à dire les avions allemands avaient des bases en Andalousie et régulièrement ils essayaient de de bombarder Gibraltar

A69. et ils y arrivaient ou pas ?

B67. NON les anglais avaient aussi leur propre armée sur place hein même si Gibraltar c'était un tout petit caillou c'était éminemment stratégique pour les Anglais de maintenir le contrôle sur Gibraltar évidemment parce que ça permettait de contrôler l'entrée du bassin méditerranéen +c'est bon ↗d'accord ↗ donc on voit comment les espagnols permettent aux allemands de mettre le pied sur le sol espagnol pour pouvoir reprendre des forces en gros c'est à ça que ça se résume++ donc c'est pas vraiment+ un engagement ↗ franc et massif de l'Espagne c'est faire des facilités pour les allemands on peut le comprendre comme ça ↘+++ Chloé ↗ lee < l'apprenante lit> j'ai mis \*y Hitler\* mais ça serait mieux \*e Hitler\* non ?

A70. oui c'est \*y Hitler\* aussi dans le document

B68. ah sur la la \*portada\* là

A71. le h en espagnol c'est \*hitler\* comme si c'était un j

B69. c'est c'est inacceptable++ si < l'apprenante continue la lecture> exacto la INCORPORACION a la guerra de un país exhausto \*c'est un pays laminé complètement épuisé\* no es de gran interés par el eje Hitler considerait que l'Espagne c'est plus un boulet à trainer qu'un véritable allié qui pourrait apporter de vraies forces ↘ ils se sont dit ils vont être facilement envahissables il vaut mieux pas s'en faire des alliés trop rapidement attendons qu'ils reprennent des forces XXX oui < l'apprenante continue la lecture> esto es interesante +el/la + el encuentro: ↗ mas famoso de Franco fue el de Hitler pero Franco encontró también a Mussolini + y encontró también a Pétain el líder de la Francia nacional que había aceptado las condiciones de los nazis ↘ y pues también con Pétain se acordaron era una ideología muy próxima los dos muy conservador muy tradicionalistas los dos y eran dos militares ↘ y pues se acordaron que los republicanos+ en Francia que se encontraban en campos en Francia bajo el régimen de Pétain ↘ unos podían regresar a España para ser juzgados pero a lo mejor ↗ sería mejor mandarlos a los campos de concentración alemán ↗ allí su régimen sería aún más difícil no se habla de campos de exterminio campos de concentración en los campos de concentración en la Alemania se concentraba los disidentes políticos especialmente los comunistas ↘ todos los comunistas europeos fueron pues en esos campos de concentración alemanes incluso pues los republicanos españoles de eso se acordaron Pétain y Franco por eso también muchos/ antiguos republicanos españoles que hicieron antes de++ que que hicieron para evitar de ir a estos campos ↗ los republicanos españoles los que estaban en Francia ↗ se habían refugiado en Francia y pues ven llegar en Francia los alemanes y Pétain

A72. se unieron a la resistencia

B70. exacto muchos antiguos republicanos españoles se unieron a la resistencia francesa muchos muchísimos en lo lo que llamamos los \*maquis\* donde se XXX los guerrilleros los combatientes de la resistencia teníamos muchos republicanos españoles en el Vercors en en los Alpes aquí en los Pirineos en el Gers ↗

A73. había campos de concentración

B71. XXX

A74. en en el Gers

B72. SI de esto hemos hablado el año pasado XXX también hay que saber que : la primera unidad que viene liberar Paris a final del año 1944 es la unidad española son los españoles que primero entraron en Paris para liberar la capital francesa ↘ pues los españoles tuvieron una importancia importante <rires> una importancia grande en la liberación de Francia participaron mucho porque pues evidentemente para los españoles liberar Francia era una etapa importante antes de liberar a España evidentemente + que mas < l'apprenante continue de lire> voila même si c'est de façon partielle à partir du moment où les espagnols envoient des troupes en Russie la XX ibérique est devenue un pays BELLIGERANT qui participe à la seconde guerre mondiale c'est pas toute l'armée espagnole ↗ qui y va enfin voilà c'est fait l'Espagne est un pays qui/ rentre en guerre au côté de l'Allemagne nazie à partir de 41 en URSS et ça XXX la deuxième partie du cours qu'on verra après c'est la vuelta ↗ a la neutralidad Pauline < une autre apprenante lit> vous comprenez \*cauteroso gira\* un tournant enfin un virage plutôt prudent c'est à dire que à partir de 1942 les premières défaites de l'axe notamment Stalingrad le front russe qui est déstabilisé ↘ les américains qui rentrent en guerre ↘ enfin bon ça annonce des heures plus compliquées qu'il n'y parait pour l'Allemagne Franco s'en rend compte et donc il essaye de : manier un espèce de tournant dans sa diplomatie c'est-à-dire qu'il est encore aux côtés des forces de l'axe mais il faut donner des gages : de meilleure représentation auprès des alliés donc peu à peu il avait comme on dit retourné sa veste de façon à : préparer l'après-guerre

évidemment Franco a peu à faire des relations internationales en Europe qui les mènent ce qu'il veut c'est que l'Espagne soit intégrée dans les relations internationales peu importe que ces relations internationales soient menées par l'Allemagne ou par les Etats-Unis il faut pas se trouver complètement isolés donc peu à peu pendant la guerre Franco change un peu d'attitude par rapport aux forces alliées et aux forces de l'axe ↘ oui < l'apprenante lit > Serano Suña c'était son beau-frère et bien sûr son beau-frère était ministre des affaires intérieures extérieures pardon c'était normal et c'est Serano Suña c'était vraiment un activiste très proche des nazis plaçant le nazisme comme étant le modèle à appliquer à l'Espagne et donc pour monter en gage de bienveillance des alliés eh bien il a destitué son propre beau-frère de ce ministère tout en mettant des XXX pour montrer voilà on est espagnol on est pas allemand on est pas nazi c'est des petits éléments comme ça qui montrent que auprès des alliés Franco re/refuse d'être complètement poings liés face à Hitler oui

A75. monsieur germanofilo

B73. ben germanophile qui aime les allemands proches des allemands qui les aiment bien c'est ça \*filo\* + < l'apprenante continue à lire > Franco+ es el principal dirigente europeo que propuso a los alemanes de cambiar ↗ la guerra/ Franco dijo a los alemanes pues lo sabeis la guerra sera dificil de ganar lo que podemos hacer seria unirnos ↗ todos los fascistas con los Estados Unidos ↘ porque porque tenemos un enemigo común se llama el comunismo se llama Staline ↘ y esto es la propuesta que hizo Hitler a sus aliados italianos facistas y nazis alemanes porque rechazaron esta propuesta Hitler pensaba todavía que podía controlar toda la Europa y rechazaba todas las alianzas con los occidentales y también igualmente con los Estados Unidos et los ingleses rechazaron todo tipo de alianzas con los alemanes para eliminar un propio aliado que era la unión soviética vous voyez il a essayé de rechanger les alliances parce que vous voyez dans une guerre y a plein de troupes différentes qui XXX différentes parties représentées le jeu des alliances il peut changer quand même d'accord et donc lui il a essayé de changer la manière en disant voilà on a un ennemi commun c'est l'union soviétique ↗ on peut essayer de s'unir contre eux ↘ certains disent que ça peut être un peu avant-gardiste aussi parce que effectivement après la seconde guerre mondiale ↗ une fois le fascisme éliminé effectivement les soviétiques et les américains se sont mis les uns sur les autres + d'accord donc il a essayé effectivement d'anticiper un petit peu cette donne là en ayant en uni/unifiant les forces fascistes avec les forces occidentales contre le communisme + peine perdue puisque < B fait un signe à l'apprenante pour la lecture > comme il voit que la guerre tourne mal pour eux et comme ils voient que les allemands restent sourds à ses propositions España \*la division azul\* rentre en Espagne en 1943 à partir de de fin d'année 1943 il n'y a plus de troupes espagnoles en Russie ↘ donc ça a été une étape un moment de la guerre où effectivement il y a eu XXX

A76. mais il y avait beaucoup de soldats espagnols avant?

B74. quelques MILLIERS quelques milliers de soldats c'était pas une troupe très importante rien que le fait que ce soit des soldats espagnols symboliquement voilà ça mettait l'Espagne dans ce camp-là bien sur c'est pas+ de toute façon quand bien même il en aurait eu envie ↗ fatalement il pouvait pas le faire ↘ l'Espagne sortait de la guerre civile l'armée était complètement épuisée défaite peu équipée pas très équipée et puis il fallait assurer la paix en Espagne la guerre avait été remportée par les nationalistes et euh : les républicains tentaient de reprendre les maquis les résistances en face il fallait d'abord maintenir le contrôle sur l'Espagne bon même s'il en avait envie il a pas pu envoyer plus d'hommes que ça ça aurait pas été raisonnable pour sa propre sécurité/ tu termines ↗ < l'apprenante continue à lire > bien + oui + enfin pour les espagnols 45 ça a un autre sens pour nous 45 c'est la libération c'est le début le retour de la liberté ben pour l'Espagne c'est 1945 c'est c'est pas la liberté c'est la continuité de la dictature on est encore plus l'accentuation de la dictature sur ces premières années puisque justement il aime bien s'occuper de ce qui se passe à l'étranger sur le régime franquiste donc il se concentre justement pour/ pendant ces deux années pour renforcer ces dictatures après c'est gage d'ouverture compris ↗+ vous voyez donc le rôle de l'Espagne dans la guerre il est pas pas clair ↗ et surtout il n'est pas neutre ↘ il est neutre officiellement au début et à la fin il comprend pas que c'est une neutralité qui a du plomb dans l'aile quand même+ España después de un papel poco activo+ se limitó a quedarse una posición de neutralidad a partir de 1943 entendez une

posición oficial XX mientras como le ha dicho al final et a partir de 1944 hay que norteamericanos son autorizados a repostar para repostar en España mais ça a changé XXX les choses ont évolué pendant la seconde guerre mondiale pues un comentario rapido de estos documentos la prioridad en XXX<bruits de papiers> XXX despertar de estos documentos a escribir rápido <bruits>+++ los los documentos presentados++ los documentos presentados ↗ ++ muestran++ un papel++ poco activo de España en la segunda guerra mundial ↗ muestran un papel/ poco activo de España en en la segunda guerra mundial ↗++sin embargo/ sin embargo aparece difícil+ aparece difícil+ presentar España aparece difícil presentar España ↘ no le XXX aparece difícil de presentar ↘ España

A77. no no presentar España

B75. aparece difícil presentar España como un país totalmente XX +como un país totalmente XX ↗ ++por ejemplo ↗ los documentos++ uno dos tres cuatro + uno a cuatro los documentos uno a cuatro indican/ la+ como se dice la cercanía o la proximidad entre Franco et Hitler la cercanía alors parce qu'en français tu sais la proximité

A78. Ilógica?

B76. la cercanía no

A79. perdon

B77. la cercanía par/ para indicar la proximité entre les deux les deux lieux en fait

A80. si

B78. la cercanía + indican la cercanía de los dos liberXX c'est pas difficile Franco et Hitler Franco et Hitler ++ en este periodo ↗++ XX X encuentro ↗+ayuda militar ↗

A81. encuentro?

B79. encuentro euh: encuentro \* la rencontre\* ↗

A82. ah si

B80. la/ ayuda militar+ < râchement de gorge> < y euh : + j'allais en/encore dire cercanía j'allais dire cercania illogica

A83. proximidad XXX

B81. proximidad illogica? + proximidad illogica? puntos de suspenso

A84. XXX

B82. oui j'allais dire c'était ça j'ai le document 1 à 4 effectivement c'était plutôt le document 5 ce n'est qu'un semi fasciste je veux dire bon XXX on peut le dire comme ça ça rappelle l'Espagne qui est un pays disons fascisant quoi disons ce n'est pas les traits fascistes exacts des Etats- Unis ou d'Allemagne mais c'est fascisant

A85. XXX

B83. si y a aussi une forme d'embrigadement de la jeunesse ↗ y a : + le culte de la personnalité on le verra aussi avec Franco bien entendu donc il y a des traits fascistes cependant ça va être asse/ assez court dans la durée puisque imaginez bien qu'à partir de 1945

A86. ah ça se détache

B84. oui c'est ça ça pose problème ↗ finalement l'Espagne ↗ c'est le seul pays euh : < discussion entre d'élèves > qui fait partie des puissances fascistes de la seconde guerre mondiale qui résiste à la seconde guerre mondiale qui continue à survivre après la seconde guerre mondiale heureusement le Portugal de Salazar enfin c'est XX pareil ↘ / euh : alors il faut qu'il montre des gages de / j'allais dire de / de : d'acceptabilité quoi auprès de de la communauté internationale ↗ la communauté internationale considère que qu'il y a des ennemis complètement fascistes donc effectivement l'Espagne se détache donc au fur et à mesure des événements passés après dans les années 50 tout ce qui est très un peu trop fascisant ça va être éliminé le le service pardon fasciste va être peu à peu éliminé commence à être un peu moins évident ↘ le fil de la personnalité va aussi être un peu plus fin va paraître aussi plus évident comme on l'avait vu dans les années 30 quoi hein donc tout ça ça va disparaître peu à peu néanmoins ↗ ça va rester quand même un régime totalement autoritaire ce qui va permettre à Franco de rester au pouvoir jusqu'à sa mort en 1975

A87. XXX pour l'économie aussi

B85. et voilà ↗ on verra ça surtout ↗ c'est que aussi politiquement autant ça va rester un régime FERME d'accord mais ECONOMIQUEMENT le pays va redémarrer parce que aussi

A88. XXX

B86. c'est aussi parce que le pays est de moins en moins isolé c'est-à-dire que les Etats- Unis au départ effectivement mettent l'Espagne au ban des nations comme tout le monde mais après ces américains vont trouver un intérêt à réintégrer l'Espagne même si c'est un pays PAS fréquentable

A89. XXX

B87. pourquoi est-ce que l'Espagne pourrait redevenir un pays fréquentable justement même si XXX+ quel est l'intérêt pour les Américains de faire de l'Espagne un ALLIE même si c'est pas un allié

A90. pour le XX

B88. comment l'Espagne aurait/on va pas avoir le temps XXX

A91. un allié/ un allié de plus en Europe euh :

B89. oui l'essentiel de la guerre froide ça se fait en Europe ↗ donc il faut se se compter les alliés et puis ça tombe bien c'est que l'Espagne de de Franco est fondamentalement ? ↗

As92. fasciste et anti-communiste

B90. fasciste tant pis on le mettra de côté hein ↗ on essaiera d'oublier qu'elle est fasciste surtout pour les Américains XXX c'est surtout un délire anti-communiste hein ↘ donc se sera effectivement un ALLIE important dans dans ce cadre-là et donc ça va permettre à ce côté anti-communiste de l'Espagne franquiste ben de rester de survivre à/ à la guerre froide la guerre froide en quelque sorte quand même va sauver l'Espagne de Franco va sauver Franco sans guerre froide Franco aur/aurait sauté avec la guerre froide il est réintégré ça c'est ce qu'on verra ce sera un peu le fil rouge de notre cours qui va suivre sur l'Espagne on continuera donc demain