

IUFM DE L'ACADÉMIE DE MONTPELLIER

DU DÉBUTANT AU CONFIRMÉ,
L'HÉTÉROGÉNÉITÉ DANS UNE CLASSE DE
SECONDE BEP

Nom du professeur stagiaire : Mlle LALIMAN Marianne

Nom du directeur de mémoire : Mme GRAS Paule

Nom de l'assesseur : Mme. MANRESA Margareth

**MÉMOIRE RÉALISÉ DANS UNE CLASSE DE SECONDE BEP
INDUSTRIEL**

AU LYCÉE JEAN MERMOZ Á BÉZIERS.

ANNÉE 1999-2000

Résumé en français :

Face à une classe fortement hétérogène qui comprend des débutants, il est possible de mettre en place un système de travail commun, de maintenir une unité malgré la différence de besoins et de possibilités.

La notion de séquence thématique, les échanges entre les élèves et l'attention portée à chacun peuvent permettre d'apporter des réponses à la diversité des objectifs.

Resumen en Español :

Frente a una clase que se compone por parte de principiantes, es posible iniciar un sistema de trabajo común, mantener una unidad a pesar de las diferencias de necesidades y de posibilidades.

La noción de secuencia temática, los intercambios entre alumnos y el cuidado de cada uno pueden permitir superar la diversidad de los objetivos.

Mots-clefs :

Hétérogénéité

Débutants

Séquence

Communication

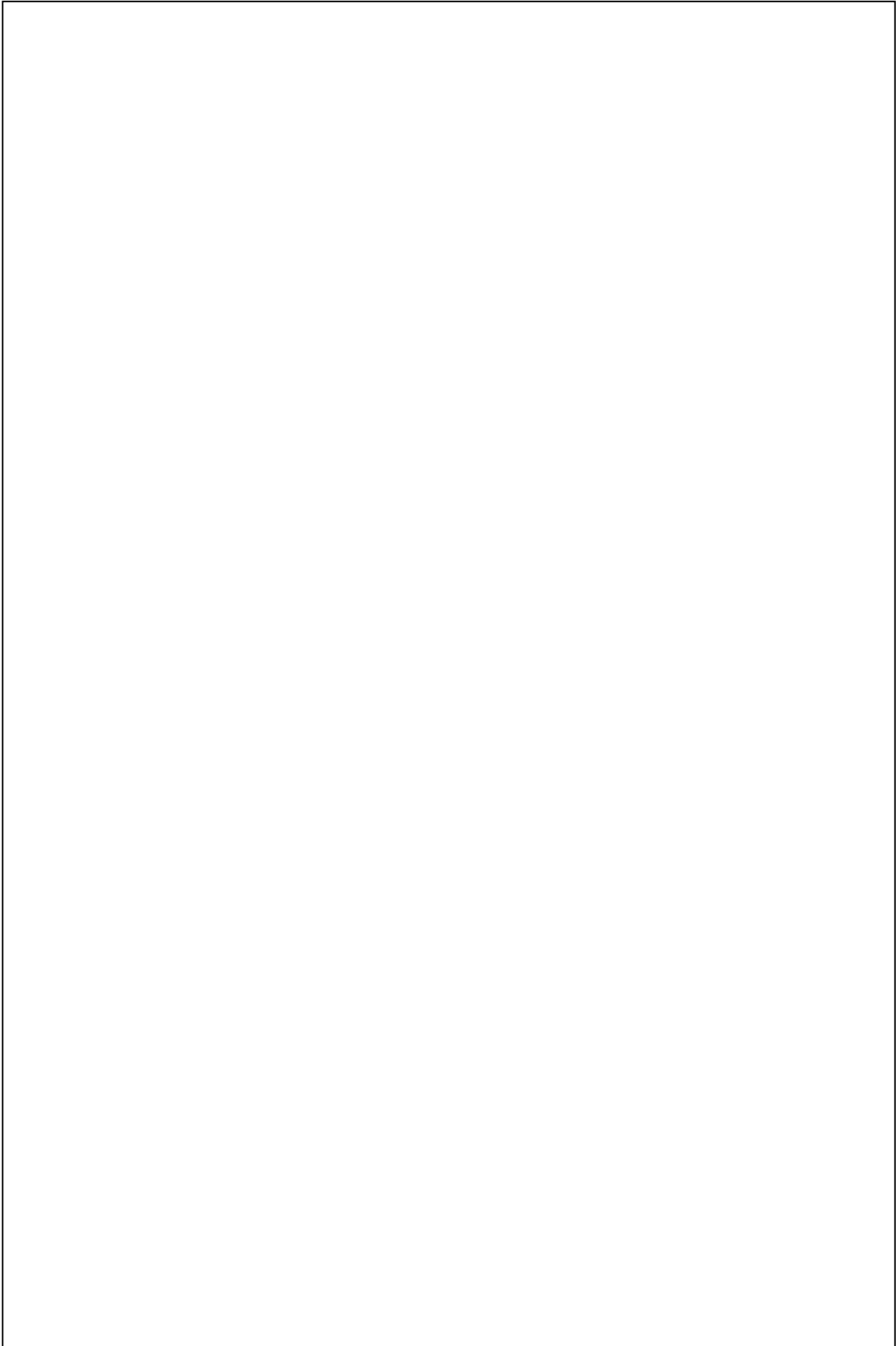
Motivation

Evaluation

Sommaire

Introduction	1
I.Objectifs et progression sur l'année	5
Des niveaux de difficulté différents.....	5
Quels objectifs se fixer	5
Le parti pris de la communication.....	6
Le Groupe I	7
Le Groupe II	7
Conception et usage de la liste des objectifs	8
L'apport constitué par cette liste	12
II. Le travail de la classe : séquences et groupes	13
Un début d'année problématique.....	13
La mise en place des groupes	20
Un « retour en arrière » pour le groupe I	21
La recherche de plus d'autonomie pour le groupe II	30
Le retour aux séquences communes	39
Bilan du travail effectué avec la classe	56
III.L'évaluation	58
Les premières évaluations	59
Une double nécessité pour l'évaluation des débutants	60
Difficultés rencontrées	65
Appréciation générale des résultats obtenus par les élèves.....	66
Conclusion	67
<u>Deuxième partie : Le stage en entreprise</u>	69
I. La période de stage	71
II. Le retour des élèves	72

Cadre réservé au jury



Introduction

La présence dans une même classe de niveaux différents est une situation fréquente à tous les stades de l'enseignement et dans toutes les disciplines. C'est un problème auquel bon nombre de professeurs sont confrontés, et l'on peut supposer que tous y seront confrontés, à divers degrés et à diverses reprises tout au long de leur carrière.

La différence de niveau marquée entre les élèves génère de façon évidente des difficultés dans la conduite de la classe et dans le cheminement que l'enseignant envisage de faire suivre à ses élèves. Il semble que dans l'apprentissage d'une langue ces difficultés se trouvent encore accentuées, notamment lorsque se trouvent en présence des débutants réels - des élèves qui n'ont jamais bénéficié d'aucun contact avec la langue- et des élèves qui, quelque soit leur niveau, ne la découvrent pas.

C'est la situation que j'ai eu à gérer durant cette année de stage au Lycée Jean Mermoz à Béziers. L'une des classes qui m'étaient confiées, un regroupement de quatre sections de BEP Industriel, pouvait être schématiquement divisée en quatre niveaux (ne correspondant bien évidemment pas à la division en sections) sur un éventail assez large de connaissances et de capacités en Espagnol.

Après avoir diagnostiqué ce problème et pour les commodités de l'organisation de mon travail (tant pour la préparation que pour la répartition des activités durant le cours), j'ai du tenter de définir ces niveaux afin de les cerner avec précision.

Il est apparu une échelle arbitrairement graduée de 0 à 3. Le niveau 0 est celui des débutants complets ; le niveau 1 regroupe des élèves ayants déjà suivi des cours d'Espagnol mais présentant un niveau très faible, avec peu de vocabulaire et de grandes difficultés à s'exprimer et à comprendre un énoncé simple dans la langue ; le niveau 2 présente une certaine pratique de l'Espagnol, avec un vocabulaire de base et l'habitude des tournures et constructions les plus courantes, mais également quelques difficultés pour les employer correctement dans des énoncés personnels ; enfin, le niveau 3 rassemble les élèves de la classe créant un ensemble que l'on pourrait qualifier de moyen à correct pour une seconde BEP, révélé par la capacité à produire des énoncés simples mais construits et acceptables.

Ce « découpage » de la classe en quatre niveaux permettait dans un premier temps de mieux cerner les besoins différents des élèves, mais ne constituait pas en soi un remède à la difficulté qu'avaient les élèves à travailler ensemble.

Les questions restaient toujours les mêmes : Tout d'abord, comment proposer aux plus faibles et notamment aux débutants des objectifs qui soient à leur portée sans générer le désintérêt des niveaux plus élevés ?

Mais également comment envisager pour l'ensemble de cette classe de seconde le travail par rapport à l'examen qui doit intervenir l'année suivante ?

C'est-à-dire comment permettre aux plus en difficultés de se rapprocher autant que possible d'un niveau de BEP d'ici la fin de l'année scolaire sans que les autres ne stagnent, voire ne régressent ?

La première des possibilités envisagée, car la plus pratiquée dans les classes hétérogènes, était de privilégier l'expression des plus faibles pour des réponses aux questions simples. Or, ce simple souci de répartition de la parole s'est rapidement révélé positif pour les niveaux intermédiaires, mais guère pour les débutants : ceux –ci peuvent éventuellement répondre aux premières questions après quelques séances, mais ils sont vite dépassés par la suite du cours et ils ne peuvent plus que répéter laborieusement les réponses formulées par les autres sans, bien souvent, les comprendre.

Un mode de travail quelque peu différent a pu être envisagé dans le courant de l'année grâce à la possibilité de mettre en place des groupes une fois par semaine : ceci présentait un double avantage, tout d'abord de réduire l'effectif sur une heure, ce qui permet toujours un suivi plus personnel de chaque élève, et de regrouper d'une façon plus cohérente les niveaux proches. Les niveaux 0 et 1 ont donc constitué le Groupe I , les niveaux 2 et 3, le Groupe II.

Dès lors, il était possible d'envisager une gestion de la classe différente mais la plupart des difficultés subsistaient, car il restait dans chacun des groupes des disparités de niveaux et qu'en outre la classe continuait à nécessiter une conduite commune une fois par semaine.

Il resterait donc des moments où le cours serait plus ou moins inadapté aux débutants. Mais la volonté de parvenir à ce que chaque séance leur soit néanmoins profitable persistait.

Pour cela, un certain nombre de points de réflexion se sont imposés :

- Choisir des documents qui puissent se prêter en premier lieu à l'apprentissage et au réinvestissement conjoints d'éléments considérés comme essentiels (vocabulaire, syntaxe, conjugaison...).
- Distinguer deux types de travail ou d'activité à partir du même document afin de pouvoir fédérer la classe autour d'une même thématique (pour les cours en classe entière, mais aussi, très souvent, pour les cours en groupe).
- Pour parvenir à réaliser ces deux ambitions de façon utile à la classe, il est rapidement apparu comme nécessaire de planifier les objectifs d'enseignement par niveaux sur l'année, par périodes puis par séquences.
- Afin de contrôler efficacement la progression des acquis et des besoins et pour éviter de générer le découragement des plus

faibles ou le manque de motivation des autres, il fallait prévoir deux types d'évaluation (voire trois quelquefois).

Ces différentes réflexions et les solutions envisagées se sont dégagées progressivement après un temps d'observation et de tâtonnement sur la période de début d'année scolaire. Par ailleurs, la mise en place d'un mode de fonctionnement s'est également faite de façon lente et par étapes. Enfin, la volonté et la nécessité de vérifier en permanence les acquisitions et la capacité à suivre des plus faibles a provoqué des retours en arrière par moments afin de consolider puis d'approfondir les éléments abordés.

C'est le compte-rendu et l'examen de cette progression lente et modeste mais qui semble néanmoins pouvoir porter ses fruits que je me propose de livrer ici.

Plan du mémoire

I. Objectifs et progression de l'année

II. Le travail de la classe : séquences et groupes

III. L'évaluation

I. Objectifs et progression sur l'année.

Des niveaux de difficulté différents

Le constat d'une forte et complexe hétérogénéité au sein de cette classe s'est affiné par la prise de conscience progressive des besoins différents de chaque groupe de niveau.

Les débutants et les élèves très faibles qui composent actuellement le Groupe I ont à l'évidence besoin d'acquérir des connaissances et de les mettre en oeuvre de façon de plus en plus efficace.

Les élèves du groupe II, qui possèdent certains acquis, une certaine habitude de l'enseignement de l'Espagnol et de pratique de la langue, présentent plutôt un besoin de structuration des connaissances. En effet, ces élèves tendent à s'exprimer au travers de phrases quelque peu désordonnées, avec des confusions manifestes et une accumulation d'erreurs dès lors qu'ils tentent de produire des énoncés plus long ou plus complexes, associant différentes notions qu'ils maîtrisent par ailleurs d'une façon isolée. Il en va de même lorsque ces élèves tentent d'exprimer une idée ou une opinion qui ne soit pas directement guidée par le questionnement.

La prise en compte de l'hétérogénéité de la classe dans une optique d'efficacité optimum sous-entendait une réflexion d'ensemble sur les objectifs à se fixer pour chacun des groupes.

Quels objectifs se fixer ?

Les programmes et Instructions officielles déterminent le cadre du travail à mener dans les classes, mais ils orientent également vers le niveau requis pour l'examen –en l'occurrence le B.E.P.- et pour une éventuelle poursuite de la scolarité. De ce fait, il ne saurait être question de les négliger et il est impossible de ne pas les considérer comme un point de référence.

Cependant, ces programmes et Instructions officielles sont établis en fonction des pré-requis que le collège doit avoir apporté. Or, pour des débutants complets qui ne possèdent aucun acquis, l'idée même de remédiation évoquées par les textes officiels est inadaptée par nature.

Il s'agissait donc de savoir comment il était possible de garder les programmes et instructions officielles comme base de travail, non pas, bien entendu, pour atteindre chacun des objectifs fixés mais pour se rapprocher autant que faire se peut de leur esprit et du niveau « idéal » qu'ils évoquent.

En revanche, le terme de remédiation semblait plus adapté aux niveaux les plus élevés présents dans la classe et permettait d'envisager une bonne articulation des groupes pour de nombreux éléments. Là encore, une réflexion s'imposait : quels sont les éléments qui doivent être « confortés » en priorité pour que les élèves puissent être plus performants et plus autonomes dans leur compréhension et leur expression ?

Le parti-pris de la communication

Les compétences élémentaires –compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale et expression écrite- devaient être développées pour chacun des groupes. J'ai fait le choix de toujours tenter de les articuler autour et à partir de l'objectif de communication qui devait être considéré comme prioritaire. En effet, il paraissait nécessaire de faire ressentir à la classe entière l'intérêt de l'Espagnol en tant que langue, moyen d'expression et d'échange et non pas seulement matière d'enseignement. Cette dimension paraît d'autant plus importante pour les élèves les plus faibles qui ont besoin à la fois d'encouragement et de la possibilité de s'exprimer rapidement, ne serait-ce que pour des énoncés très simples, afin de ne pas se sentir exclus du déroulement du cours. En outre, cet objectif prioritaire de communication permettait d'envisager une conduite de la classe fondée sur l'échange entre les élèves, d'autant plus importante dans un groupe composite qui ne se retrouve que durant les cours d'Espagnol. Les élèves possédant certaines connaissances pourraient ainsi réviser de façon valorisante tout en aidant ceux qui ont le plus de difficultés.

Cet objectif prioritaire de communication, essentiel dans le cadre de l'enseignement de toute langue semble prendre dans la problématique de cette classe toute sa dimension. Il a ainsi déterminé un certain nombre de choix opérés pour le déroulement de cette année scolaire.

Le groupe I

En ce qui concerne le groupe le plus faible, j'ai donc tenté d'opérer une sélection parmi les éléments des Instructions officielles en déterminant des éléments de « base » et des tournures nécessaires à l'expression simple. Mais il fallait considérer, en outre, les besoins de la bonne marche du cours et de l'implication de ces élèves et pour cela leur livrer des éléments incontournables tels que la caractérisation des documents.

Enfin, et toujours pour ces mêmes élèves, il m'a semblé que permettre la simple compréhension d'éléments réputés plus difficiles était s'assurer d'un minimum de « décalage » de ces élèves par rapport à l'ensemble du cours. Ainsi, j'ai tenté d'accentuer chaque fois que c'était possible la connaissance en quelque sorte « empirique » d'éléments dont la connaissance raisonnée ne sera pas demandée aux élèves.

Le groupe II

Concernant le groupe des élèves les plus à l'aise avec la langue, le travail de sélection des objectifs à atteindre durant l'année s'est opéré d'une façon plus classique, mais en tâchant tout de même, et tout au long de la période scolaire, de tenir compte des besoins de chacun, ceci afin, notamment, de ne pas les priver d'une révision qui s'articulerait avec l'apprentissage d'une construction ou d'une notion pour leurs camarades débutants.

L'objectif de communication reste également pleinement présent pour ce groupe, et ce à double titre. Dans le sens d'une autonomie à développer tout d'abord, mais aussi dans la mesure où la correction des énoncés de ces élèves sera

profitable à leurs camarades de l'autre groupe, tant pour la compréhension que pour l'assimilation et l'apprentissage.

Conception et usage de la liste des objectifs.

Bien entendu, et en raison de cette nécessité de contrôler tout au long de l'année la progression des élèves de différents niveaux, la liste d'objectifs ne devait pas être considérée comme l'objet d'une astreinte constante, mais plutôt comme un point de référence, un guide et surtout une matérialisation des articulations possibles entre les buts visés pour chacun des niveaux.

Le tableau suivant présente les grandes lignes des ambitions que j'ai cru envisageables pour les élèves qui m'étaient confiés durant cette année. Pour les commodités de la visualisation, les notions et éléments de ce tableau sont répartis en deux colonnes correspondant à la division en groupe, mais cette division n'exclut pas des subdivisions plus précises en fonction des variations de niveau à l'intérieur de ces mêmes groupes. De ce fait, des intitulés quelque peu génériques tels que « La comparaison » recouvrent différents traitements selon les besoins et les possibilités de chaque élève.

Groupe 1	Groupe 2
<p>Conjugaison</p> <p>Temps de l'indicatif : Présent*</p> <p style="padding-left: 40px;">Imparfait*</p> <p style="padding-left: 40px;">Futur*</p> <p style="padding-left: 40px;">Prétérit (découverte)</p> <p>et premiers emplois des verbes usuels)</p> <p>Gérondif*</p> <p>Participe passé</p> <p>Impératif : « tu » essentiellement, simple découverte du « vous » et de l'interdiction.</p> <p>Subjonctif présent : simple découverte pour les verbes usuels.</p>	<p>Conjugaison</p> <p>Temps de l'indicatif : Présent (révision)</p> <p style="padding-left: 40px;">Imparfait (reprise)</p> <p style="padding-left: 40px;">Futur (reprise)</p> <p style="padding-left: 40px;">Prétérit</p> <p>Gérondif et Participe passé (reprise, notamment pour s'assurer de la distinction entre les deux)</p> <p>Impératif (approfondissement)</p> <p>Subjonctif présent : emplois dans des expressions courantes le nécessitant.</p>
<p>Grammaire et syntaxe</p> <p>Singulier et Pluriel *</p> <p>Masculin et féminin*</p> <p>Articles *</p> <p>Possessifs*</p> <p>Démonstratifs *</p> <p>Pronoms compléments</p> <p>L'interrogation</p> <p>La comparaison</p> <p>L'obligation (tournures les plus simples et les plus usitées)</p> <p>Prépositions et expressions de lieu*</p>	<p>Grammaire et syntaxe</p> <p>La coordination</p> <p>La comparaison (approfondissement, avec comparatifs irréguliers et superlatifs)</p> <p>Discours direct et indirect</p> <p>L'obligation</p> <p>Cuando + subjonctif</p> <p>Aunque + indicatif/subjonctif</p> <p>Prépositions et expressions de lieu (reprise)</p>
<p>Expressions et faits de langue</p> <p>Ser/Estar *</p> <p>Tutoiement et vouvoiement*</p> <p>Estar + gérondif</p> <p>Muy et mucho</p> <p>Por et para</p>	<p>Expressions et faits de langue</p> <p>Vouvoiement (révision)</p> <p>Les verbes suivis du gérondif</p> <p>Les équivalents de ON</p> <p>Les équivalents de DEVENIR</p> <p>Réitération/ habitude / simultanéité</p>

SE + verbe à la 3 ^o personne Soler La répétition d'une action	« c'est », « c'est... qui », « c'est... que »
Domaines lexicaux Présentation, description physique* Vêtement* Eléments de la vie courante : foyer, ville, campagne...* Expression des sentiments les plus courants (querer, gustar, preferir... par ex.)* Expression de l'opinion (pensar, creer, suponer...)* Vocabulaire de base pour la caractérisation des documents (artículo de prensa, dibujo, tebeo, historieta, novela, diálogo...)	Domaines lexicaux Objectifs plus <u>méthodologiques</u> en plus des différents domaines abordables selon les thèmes et les documents : Caractérisation des documents (révision) Expression de l'opinion (approfondissement) Vocabulaire pour le commentaire des différents types de document (ex. términos, párrafos, introducción, desarrollo, ejemplo, ... subrayar, poner de relieve, denunciar...)

Les éléments suivis d'une * sont ceux qui doivent être prioritairement mis en oeuvre pour le niveau 0 (débutants complets)

L'apport constitué par l'établissement de cette liste

L'établissement d'une telle liste a permis essentiellement de cerner concrètement les points d'articulation possibles qu'il faudrait ensuite mettre en oeuvre par le choix et l'exploitation des documents.

Par ailleurs, la décision des priorités a été associée notamment pour les débutants à une idée de modestie : pour chacun des objectifs il fallait garder la volonté, tout au long de l'année, d'évaluer les limites de ce que les élèves pouvaient assimiler d'une façon réellement profitable, et ne pas poursuivre l'idée d'une exhaustivité stérile si elle devait être hors de portée des élèves.

En revanche, les éléments nécessaires à une compréhension et une expression minimale devaient être maîtrisés et faire l'objet d'efforts, de contrôles et de reprises incessants afin, notamment de servir de base solide à toute autre acquisition durant cette année de seconde ou celle qui suivra.

Enfin, les éléments d'un abord et d'une appropriation plus difficiles ne doivent pas mobiliser inutilement du temps et des efforts de la part des élèves mais plutôt être amenés dans le déroulement des différents cours de façon à ce que se crée une simple accoutumance. Celle-ci pourra également être profitable à un réel apprentissage par la suite, et, dans l'immédiat, permettre aux élèves faibles de garder le contact avec le déroulement des cours en classe entière.

Le fait d'avoir établi cette liste a été profitable dans le sens où il m'a permis de planifier et de structurer la conduite globale de cette classe.

Tous les objectifs ne seront sans doute pas atteints, du moins dans la mesure où ils auraient pu l'être. Ceci tient à certaines contingences de la vie scolaire tels que les jours de grève ou les périodes de stage, mais aussi, et essentiellement, à la période de flottement du début de l'année durant laquelle il m'a fallu prendre conscience progressivement des difficultés de chacun afin d'obtenir une vision d'ensemble de la classe. Une évaluation bien pensée dès la première semaine serait à l'évidence la solution pour détecter immédiatement l'existence d'une telle situation et optimiser la réponse possible.

II. Le travail de la classe : séquences et groupes.

Un début d'année problématique

Les problèmes et les questions suscités par l'hétérogénéité de la classe se sont manifestés très tôt dans le déroulement de l'année. Dès les premières séances, les débutants et les élèves faibles étaient visiblement dans l'incapacité de suivre durant des cours dont les supports me paraissaient correspondre aisément à un tout début de seconde. En revanche, les élèves qui avaient suivis des cours d'Espagnol les années précédentes (l'un d'entre eux pratique la langue depuis l'entrée au Collège) semblaient parvenir, pour la plupart, à accéder à la compréhension et à l'expression d'une certaine réflexion. Le déroulement des cours pouvait donc s'effectuer mais en laissant les débutants d'autant plus en marge que les autres, qui participaient spontanément, ne rencontraient pas les mêmes difficultés.

Les documents présentés ci-dessous (*La vida en el colegio* ; la « historieta » de Quino) qui ont été étudiés durant la première séquence ont permis de démontrer que l'organisation classique du cours de langue ne convenait pas à la composition d'une classe au sein de laquelle au moins cinquante pour cent des élèves n'avait pas le niveau attendu lors d'une entrée en seconde B.E.P.

L'absence totale de participation d'une grande partie de la classe, malgré les sollicitations répétées, appelait impérativement à une réflexion sur les moyens de mettre ces élèves au travail d'une façon efficace, d'autant qu'il aurait été difficile, voire impossible, de maintenir une atmosphère studieuse dans le groupe de ces jeunes garçon si nombre d'entre eux ne pouvaient se concentrer sur le déroulement du cours.

Tenter d'impliquer les débutants et les élèves très faibles dans le « jeu » du commentaire était délicat sans prendre le risque de faire intervenir des pauses trop longues et trop fréquentes par rapport à un déroulement normal.

Le premier recours a été celui de solliciter l'entraide entre les élèves afin de conserver au moins l'attention permanente de l'ensemble. Cela se révéla profitable et valorisant pour certains mais avec des limites. En effet, il était difficile de compter rapidement sur « l'automatisation » d'une telle conception du cours dans la mesure où les élèves ne forment pas réellement un groupe solidaire puisqu'ils ne se retrouvent que deux heures par semaine durant les cours de langue.

En dépit des objectifs modestes que je m'étais fixés pour ce début d'année, j'ai dû me rendre à l'évidence d'un manque d'efficacité auprès d'une bonne partie de la classe.

Les documents de cette première séquence sont joints ci-dessous.

Séquence I, séance 1

La vida en el colegio

La vida en el colegio es muy monótona. Hacer lo mismo todos los días, todas las semanas, todos los años, es difícil de soportar—en este punto Juanito y yo asentimos—. Cuando ocurre algo que altera el ritmo invariable de nuestras vidas, nos sentimos, como te diría yo, rejuvenecidos.

Manuel cerezales, *La escapada de dos chicos intrépidos*.

Vocabulaire :

Asentimos = somos de acuerdo

Rejuvenecidos : rajeunis

Me gusta mucho el colegio

1 Me gusta mucho el colegio

2 y nada las vacaciones

3 comer fresas en diciembre

4 y en Mayo muchos turrónes.

5 El jugar no me divierte

6 no quiero cine ni tele

7 prefiero siempre estudiar

8 y estar haciendo deberes.

9 En el recreo me aburro,

10 sin trabajar no sé estar

11 por eso al llegar a Junio

12 siempre me hartó de llorar.

13 si esto te cuesta creer

14 lo pones todo al revés.

Mari Carmen Aldea, *Historias de una clase*.

Vocabulaire :

El turrón : sorte de nougat espagnol

Siempre me hartó de llorar : je suis toujours en larmes.

Séquence I, séance 2

Séquence I, séance 3

	Durée	Support	Activités	Objectif lexical	Objectif syntaxique	Objectif méthodologique
1	2h	<i>La vida en el colegio...</i>	-Explication et comparaison des textes -Exercices sur Indicatif présent	Vocabulaire lié à la jeunesse et à l'école	-Présent ind. et Diphthongaison	- découverte : caractéristiques du narratif et du poème (comparaison)
2	1h	Mafalda : « Nuestro derecho a la educación... »	-Explication -Formuler des phrases avec Estar + gérondif	Livre, cahier ... (papeterie scolaire)	Estar + Gérondif -Pst. Ind. suite	La historieta : découverte
3	1h	Mafalda : « Me contó mi papá... »	-Explication Reprise de Estar + Gérondif dans la description	Calle, acera...	Imparfait	

Dés cette séquence, j'avais compris la nécessité de dissocier les activités et donc les objectifs selon les niveaux. Le constat d'une inadaptation des supports et des objectifs associés (souvent trop élevés pour les plus faibles, parfois trop bas pour les autres) m'a conduit à tenter de mieux cerner les possibilités et les tâches à proposer à chacun des niveaux. Il fallait donc prévoir des documents communs qui puissent se prêter à différentes activités pour conduire à des évaluations différentes.

La séance 3 de ma troisième séquence peut illustrer la progression vers ce type d'organisation du cours. Les élèves ayant abordé et employé le futur durant la séance précédente, l'objectif pour les élèves les plus avancés serait l'utilisation du futur pour exprimer l'hypothèse. Pour les autres, il s'agirait de réemployer les verbes Ser et Estar, et l'expression de la situation dans l'espace.

La Gira campestra.

Questionnement

¿De qué se trata ?

Se trata de un dibujo

¿Quién es el autor de este dibujo ?

El autor de este dibujo es Quino

¿Cómo se llama el autor de un dibujo ?

El autor de un dibujo es un dibujante

Empezamos por la descripción del dibujo : ¿Cuáles son los elementos principales de este dibujo ?

Los tres personajes (la familia : el padre, la madre, el niño), el paisaje (los árboles...), un coche, una carretera, una ciudad a los lejos (edificios con una nube de humo)...

¿Dónde se sitúa la familia ?

La familia está cerca de los árboles

Y en el dibujo, ¿dónde se sitúa la familia ?

Está en la parte abajo del dibujo

Se dice que está en el primer plano (o término)

¿Qué está haciendo cada uno de los personajes ?

La madre está haciendo punto

El niño está jugando con un balón (o una pelota)

El padre está mirando los árboles (o el paisaje)

¿Cómo parecen ?

Parecen felices, tranquilos...

Parecen disfrutar de la naturaleza...

¿Qué nos da esta impresión ?

Están sonriendo

¿Qué elemento sorprendente podemos notar ?

Los personajes llevan escafandras con tubos que van hacia el coche (el tubo de escape del coche).

¿Cómo está el coche ?

El coche está en marcha (salen gases de escape del tubo)

Entonces, ¿qué podemos concluir a propósito de las escafandras ?

Permiten a los personajes respirar los gases de escape del coche.

Si miramos al segundo término ?Qué vemos ?

Vemos edificios y encima una gran nube de humo.

¿Qué serán estos edificios ?

Serán las casas y las fábricas (porque se ve grandes chimeneas)

Y¿qué será esta nube ?

Será una nube de contaminación (industrial, de tráfico)

¿De dónde vendrán los personajes ?

Los personajes vendrán de la ciudad.

¿Por qué podemos suponer que esta familia vendrá de la ciudad ?

Porque hay huellas de neomaticos en la hierba. Estas huellas muestran de donde viene el coche : sale de la carretera que conduce a la ciudad

Y ahora, ¿cómo podemos explicar las escafandras que llevan los personajes ?

Los personajes llevan escafandras porque necesitan la contaminación para respirar, para vivir. Están tan acostumbrados a la contaminación que no pueden vivir respirando aire puro.

¿Cuál será la intención de Quino en este dibujo ?

La intención de Quino con este dibujo será denunciar la gravedad del problema de la contaminación en la sociedad actual y la falta de reacción de la gente que está acostumbrada.

Le fonctionnement de ce type de cours paraissait apporter des résultats déjà plus satisfaisants concernant la participation de la classe toute entière. Mais à ce stade de l'année, les élèves les plus faibles laissaient encore paraître de grandes difficultés liées à la compréhension générale de ce que les autres pouvaient énoncer ou proposer. Il était possible de les solliciter et d'obtenir des réponses positives mais celles-ci étaient encore coupées de l'évolution qu'avaient pu suivre les autres dans le commentaire du document proposé.

A ce stade de la connaissance de la classe, j'ai réalisé qu'il fallait non seulement apporter des bases aux élèves en difficulté, mais aussi leur donner les moyens de comprendre globalement la progression de ce que les autres pouvaient commenter.

La mise en place des groupes

La possibilité d'introduire une heure dans la semaine durant laquelle la classe serait scindée en deux m'a permis d'envisager de nouvelles perspectives pour répondre aux besoins distincts des élèves et ainsi réduire l'écart entre les niveaux. Partant des constats que j'avais pu établir durant les premières séquences, j'ai, en quelque sorte, affiné mes ambitions concernant le travail à mener avec les élèves du Groupe I (débutants et élèves très faibles). Il s'agissait de profiter du potentiel constitué par une heure en effectif réduit pour leur faire acquérir, non pas un niveau équivalent à celui de l'autre groupe, mais un niveau qui leur permette de ne plus percevoir ce décalage comme un obstacle infranchissable.

Un « retour en arrière » pour le groupe I

Le but, lors de la première étape du travail en groupe pouvait se résumer ainsi : redonner confiance en eux aux élèves les plus faibles. Il est toujours nécessaire de faire prendre conscience aux élèves de leur propre potentiel, de le valoriser et de le conforter, de placer le sujet dans une optique où l'erreur n'est pas considérée comme une « faute » mais comme une étape logique du processus d'apprentissage. Conformément aux recommandations des textes officiels, il s'agissait de convaincre les élèves non débutants mais faibles qu'un « nouveau départ est possible », et les débutants qu'en dépit de leurs difficultés il leur est possible de progresser rapidement afin d'atteindre un niveau qui leur permette d'être plus à l'aise dans le déroulement du cours et dans l'exécution des tâches qui leur sont demandées.

La situation générée par les horaires en groupes restreints paraît propre à la mise en oeuvre d'une telle démarche (qui s'inscrit d'ailleurs dans la philosophie générale des modules dont bénéficient en langue d'autres niveaux de classe). Il me semblait nécessaire, dans un premier temps, de profiter de cette heure hebdomadaire pour consolider les premiers acquis des débutants et les premières révisions des élèves très faibles, pour leur permettre de se forger, à partir de l'exploitation de documents simples, une certaine confiance dans leurs possibilités d'expression orale ou écrite. Mon choix s'est donc porté sur un document essentiellement visuel, moins « intimidant », et plus ludique pour des élèves encore relativement jeunes, qui leur permette d'acquérir et de réinvestir d'une étape à l'autre tant du vocabulaire simple que l'habitude et la maîtrise de certaines tournures.

Certains éléments abordés depuis le début de l'année méritaient visiblement d'être repris et consolidés. Le document choisi se prête à une exploitation par épisodes et à l'utilisation évidente des verbes SER et ESTAR, d'ESTAR associé au Gérondif et au Participe Passé, et de trois des temps de l'indicatif : le Présent, le Futur et l'Imparfait par le biais de la description, des rappels, et d'un exercice d'imagination demandé aux élèves.

Sorpresa en el parque

Episode 1 (page 1)

Questionnement:

¿De qué se trata?

Se trata de un tebeo

¿Cuál es el título de esta página de tebeo?

El título es “Sorpresa en el parque”

Esta página se titula “Sorpresa en el parque”

¿De qué se compone un tebeo?

Un tebeo se compone de viñetas con texto (en los globos) y dibujos.

¿De cuántas viñetas se compone este tebeo?

Este tebeo se compone de 6 viñetas

Viñeta 1:

¿Qué pasa en esta primera viñeta? ¿Qué podemos decir?

En esta primera viñeta podemos ver a 2 personajes: 2 chicos con un perro

(el chico rubio lo tiene atado con una correa)

¿Quién los puede describir?

*Están vestidos de la misma manera (llevan la misma ropa), con un “jean” (un **vaquero**) una camiseta y zapatos de deporte. Uno es rubio y el otro lleva una gorra.*

¿Dónde están?

Están en un parque

¿Qué vemos en este parque?

En este parque vemos varios árboles, un banco, una papelera, una fuente y un camino (un sendero/ un paseo)

¿Qué están haciendo?

Están paseando en el parque

¿Qué pasa con el chico de la gorra?

El chico de la gorra tiene sed, está cansado y quiere descansar

Viñeta 2:

¿Qué contesta su amigo?

Se burla de él, diciendo que el perro corre más que el

¿Qué significa en francés “el perro corre más que tú”?

Significa “le chien court plus que toi”

Viñeta 3:

¿Qué pasa en esta viñeta?

El rubio encuentra algo en el suelo y el otro le pregunta lo que es

Viñeta 4:

¿Qué ha descubierto el chico rubio?

El chico rubio ha descubierto una cartera

Viñeta 5 y 6:

¿Qué están haciendo los chicos?

Los chicos están mirando en la cartera

¿Y qué encuentran?

Encuentran papeles

Travail à faire:

En unas 5 líneas, imagina la continuación de esta página (se puede utilizar el presente de Indicativo o el Futuro).

Lecture à haute voix des productions d’élèves, correction des erreurs et confrontation des possibilités imaginées.

Transformation au futur d’une production au présent (travail collectif).

Sorpresa en el parque

Episode 2 (page2)

Questionnement:

¿Qué pasó en la primera página?

Dos chicos paseaban en /por un parque con un perro. Uno estaba cansado. Mientras descansa, su colega descubre en el suelo una cartera. Miran en la cartera y descubren varios papeles.

¿Qué hemos imaginado sobre la continuación de este tebeo?

(Rappel d'une ou deux possibilités)

Primera tira:

Los chicos siguen mirando en la cartera: ¿qué son estos papeles descubiertos?

Dos planos, uno de las ruinas romanas y el otro del museo arqueológico, las fotos de un tesoro, una dirección y una llave.

¿Cómo parecen los chicos?

Parecen sorprendidos

¿Cómo están?, ¿En qué posición?

Están arrodillados

Segunda tira:

¿Qué es "Calle alondra, 23"?

Es la dirección que han encontrado en la cartera

¿Qué deciden?

Deciden ir a esta dirección

¿Saben dónde está?

Sí, uno de los dos sabe como ir, y dice que no está lejos.

¿Cómo irán a la dirección?

Irán corriendo

Ultima viñeta:

¿ Qué pasa en la última viñeta?

Están delante de una casa y se preguntan lo que van a hacer.

¿Cómo parece esta casa?

Parece deshabitada y casi en ruinas (todo está cerrado y falta un postigo)

Travail à rendre pour les débutants:

Fiche avec “Replacer le vocabulaire” et réponse aux deux questions avec Estar + Gérondif.

Sorpresa en el parque

Episode 3 (pages 3 et 4)

Questionnement:

¿Quién puede recordar lo que pasó en las dos últimas páginas?

Dos chicos han encontrado una cartera en un parque. En esta cartera había una dirección y una llave: es una casa cerrada que parece deshabitada.

Página 3:

¿Qué hacen los chicos en la primera tira?

Están delante de la puerta y uno intenta abrirla.

¿Los dos quieren entrar en la casa?

No, el chico de la gorra no quiere entrar. Parece tener miedo. El otro insiste.

¿Qué pasa en la viñeta 3?

Los chicos han abierto la puerta y entran en la casa.

¿Qué descubren?

Descubren una habitación llena de cosas: cuadros apoyados en las paredes, una alfombra enrollada y varias cajas (de cartón).

Viñeta 4 y 5:

¿De qué se dan cuenta?

Se dan cuenta que están en presencia de un botín de ladrones.

¿Qué será esta casa?

Será la escondite para el botín de los robos.

¿Qué descubre el chico de la gorra?

El chico de la gorra descubre en una caja el tesoro que habían visto en la foto de la cartera.

¿Qué quiere decir con “tengo los pelos de punta”?

Quiere decir que tiene miedo.

Viñeta 6:

¿Qué hacen los chicos?

Salen corriendo de la casa. El chico de la gorra dice que tienen que ir a la policía.

Página 4:

¿Dónde están los chicos en la primera viñeta?

Están en la oficina de policía (en la comisaría).

¿Qué están haciendo?

Están explicando que han descubierto el botín y le dan la dirección al inspector.

¿Qué pasa en la segunda tira?

Van a la casa con el inspector.

¿Cómo termina el tebeo?

Un oficial entra en la casa y descubre el botín.

Travail à faire:

-Niveau 0: Fiche

-Niveau 1: ¿Qué puedes imaginar sobre la vida de estos jóvenes después de esta aventura? Utilizar el futuro.

(Vocabulaire donné: Relatar a los amigos, los padres... Ser famosos... Decidir hacerse detectives o policías.)

La recherche de plus d'autonomie pour le Groupe II.

Durant cette première phase, l'objectif était autre pour les élèves du groupe présentant de moindres difficultés. Là encore, l'intérêt de l'effectif réduit n'était pas à négliger et demandait à être exploité parfois dans le sens d'une révision de certains points délicats mais aussi, et essentiellement, dans l'optique d'une autonomie accrue. La période de trois heures consacrée à la Bande dessinée pour le Groupe I a été utilisée différemment pour les élèves du Groupe II qui ont étudié durant une heure un texte supplémentaire inscrit dans la séquence en cours et en attente d'évaluation, puis ont travaillé sur un conte en deux épisodes (durant deux séances). Le premier support a permis un approfondissement de l'Impératif, et le second la révision des temps déjà étudiés et une première approche du prétérit qui apparaît dans le texte.

Les documents sont présentés ci-dessous, suivis des déroulements de cours correspondants.

Reglas de oro para cuidar el medio ambiente

I.Questionnement

¿De qué se trata ?

Se trata de un extracto del Manual del pequeño ecologista, publicado en el periódico El pequeño País

¿Cuál es el tema de este documento ?

La preservación del medio ambiente

¿A quién se dirige ?

Se dirige precisamente a los jóvenes, pero puede interesar a todos.

¿De qué se compone ?

Se compone de varios consejos

¿Dónde deben hacerse los gestos aconsejados ?

Son gestos que se hacen en casa

Entonces, ¿qué quiere demostrar el autor del manual ?

Quiere demostrar que se puede cuidar el medio ambiente en la vida de todos los días

¿Qué modo verbal utiliza el autor ?

Utiliza el imperativo

Leemos de nuevo este extracto, subrayando en el texto los verbos al imperativo

(relevé)

¿Por qué utiliza este modo el autor, con qué objetivo ?

El autor utiliza este modo para formular los consejos como órdenes, porque quiere convencernos.

Poner al imperativo estas frases :

-Hay que ahorrar agua en casa

ahorra agua en casa

-cuidar al medio ambiente

cuida al medio ambiente

-gastar menos energía (nosotros)

gastemos menos energía

¿Qué tipo de consejos nos da el autor ?

El autor nos da consejos de economía, de ahorro

¿Por qué la economía en los gestos cotidianos puede formar parte de la protección del medio ambiente ?

La producción de energía genera contaminación

Varios productos usen CFC lo que pone en peligro la capa de ozono

La falta de agua es un peligro

II. Travail à faire en classe

Synthèse de la séquence

1) choisir une phrase pour résumer chacun des documents : cerner les différents problèmes d'environnement abordés.

a-El agua es oro : *La contaminación del agua y su escasez serán uno de los grandes problemas del siglo XXI*

b-Al Bosque : *Con algunas precauciones sencillas, se pueden evitar muchísimos de los incendios que destruyen nuestros Montes*

c-La Gira campestra : *El tráfico de coches y el humo de las fábricas de las grandes ciudades producen una contaminación del aire a la que nos acostumbramos.*

d-Reglas de oro... : *Cada uno puede cuidar el medio ambiente sin salir de casa, economizando la energía y eligiendo productos sin CFC*

2) Rédiger une phrase à l'impératif correspondant à chacune de ces phrases

a-(nosotros) *No contaminemos el agua*

b-(tú) *Evita los incendios en el monte y cuidalo*

c-(vosotros) *Disminuid el tráfico de coche y la producción de las fábricas*

d-(nosotros) *Cuidemos el medio ambiente observando reglas de economía*

El Puente

Episode 1

I. Questionnement

Consigne de seconde lecture pour les élèves: ¿Cuáles son los personajes de esta historia?

La familia de los gentiles con el padre, la madre, los hijos y el señor de la torre.

¿Qué sabemos de los gentiles?

Sabemos que son numerosos, altos, rubios y fuertes.

¿Qué podemos suponer del lugar y de la época en que se desarrolla la historia?

Podemos suponer que la historia se desarrolla en una época lejana (o antigua) porque se trata de un “señor de la torre” (podemos pensar que es la torre de un castillo...)

¿De qué se compone el texto?

El texto se compone de narración y diálogo

¿Qué pasa en el diálogo?

Los gentiles se presentan, dicen que quieren trabajar

El señor les pregunta si pueden construir un puente y lo que quieren por construirlo

Los gentiles le proponen al señor construir el puente en un día si les da su hija para que se case con el hijo mayor de la familia

El señor acepta el compromiso

¿Por qué acepta este compromiso el señor?

El señor acepta el compromiso porque cree que los gentiles no podrán hacer el puente en 24 horas

¿Por qué quieren los gentiles que Izarra se case con el hijo?

Porque Izarra es la mujer más hermosa de la aldea.

¿Cómo sabemos que los gentiles son realmente robustos y fuertes?

Porque se dice que son tan grandes y tan fuertes que tiran piedras a grandes distancia.

II. Travail à faire en classe.

Travail d'écriture: En unas 10 líneas, imagina la continuación de la historia utilizando el futuro o, como el autor, los tiempos del pasado.

El Puente

Episode 2

I.Questionnement

Reprise du cours : Reprise des hypothèses formulées sur la suite

Lecture page 2

Consigne relecture par les élèves : ¿Cuáles son los personajes que aparecen en esta segunda parte ?

Aparecen el novio, Izarra y el leñador.

¿En qué consiste el primer párrafo ?

Este párrafo es un relato

¿Qué pasa en este párrafo ?

Los gentiles empiezan el trabajo.

¿Qué podemos suponer al leer este párrafo ?

Podemos suponer que terminarán la obra .

¿Cuál es el tiempo utilizado en este párrafo ?

El imperfecto

¿Por qué utiliza este tiempo el autor ?

Porque este tiempo expresa un acción que dura

¿De qué nos informa la primera frase del segundo párrafo ?

Nos informa de que el señor es un ventajista

¿Es positivo este punto en la definición del personaje ?

No, es muy negativo

¿Qué pasa en este párrafo ?

El señor informa el novio de su hija.

Y¿qué quiere hacer el novio ?

Quiere escaparse con su novia, pero no puede porque los caminos están vigilados por los gentiles.

¿Qué decide ?

Decide ir al gallinero con una luz, y imita las gallinas para despertar los gallos y hacerles cantar.

¿Cuál es el tiempo dominante en estos párrafos y por qué ?

El pretérito, porque expresa una sucesión de hechos en el pasado.

Último párrafo : ¿Qué hacen los gentiles ?

Dejan la obra sin terminar y se van

¿Parece justo ? y ¿Por qué ?

No, no parece justo, porque el novio ha hecho trampas

//Sí, porque habían concluido un compromiso

¿Cómo acaba el cuento ?

El leñador nos dice que Izarra quedó prendada del gentil y le prefirió a su antiguo novio.

II. Travail à faire en classe (écrit): ¿En qué se oponen estos gentiles y los personajes del señor y del novio ?

Bilan des premières séances en groupe.

Cette première étape du travail en groupe a réellement été profitable. Tout d'abord, les élèves étaient visiblement satisfaits de se trouver face à un professeur plus disponible pour chacun (et ce malgré un horaire peu commode pour le Groupe II), et il va quasiment sans dire que cette disponibilité ne peut qu'être bénéfique au travail et à l'évolution des élèves.

En ce qui concerne le Groupe I qui est celui qui requiert le plus d'attention en raison de ses difficultés, il est apparu que le document choisi pour cette "transition" était fort bien reçu. Son intérêt n'était sans doute pas celui de la richesse sur le plan littéraire ou iconographique, mais sa simplicité apparente a effectivement "rassuré" les élèves. Le fait de l'avoir distribué par "épisodes" a également permis de susciter et de maintenir l'intérêt de la classe en jouant sur l'attente et l'anticipation. Ceci a généré une bonne participation et la naissance d'une certaine volonté chez des élèves souvent trop réservés et sans doute quelque peu découragés par les débuts de l'année. Il m'a donc été possible de constater quelques progrès, y compris chez les plus faibles au sein de ce groupe.

Les ressorts de l'imagination et du "suspens" ont également joué à plein dans le travail du Groupe II avec le conte proposé par épisode et les travaux d'imagination. Quant aux progrès attendus sur le plan de l'autonomie, ils semblaient se dessiner dès cette période, même si, bien entendu, une telle démarche ne peut s'inscrire que dans une perspective à long terme. Ce premier abord du problème consistait à demander aux élèves un effort d'invention, donc un travail qui ne soit pas trop guidé par le support, de façon à souligner les erreurs qu'ils peuvent produire dans des énoncés plus personnels.

Sur le plan de la réflexion didactique, ces séances que je qualifierais d'« intermédiaires » m'ont beaucoup apporté. Les réflexions et les réponses qui se sont élaborées durant cette période auraient dû intervenir plus tôt dans l'année pour être plus efficaces, mais la présence d'une hétérogénéité complexe et marquée dans une classe est une situation qui –pour motivante

qu'elle soit- semble devoir inévitablement causer des difficultés au jeune professeur.

Le retour aux séquences communes

Après avoir mené ce travail différencié entre les deux groupes, il semblait nécessaire de revenir sans plus tarder aux thématiques communes. En effet, interrompre trop longtemps la perspective d'unité, le mode de fonctionnement « fédéré » pouvait mettre en péril l'efficacité potentielle de l'organisation de l'enseignement en séquences : l'unité thématique, pour jouer pleinement son rôle d'aide et d'inscription dans une continuité, ne peut certainement pas souffrir de trop longues interruptions. Il est en outre évident que ce type de fonctionnement est particulièrement bénéfique pour les élèves les plus faibles, car il est censé leur permettre de réinvestir immédiatement un certain nombre d'acquisitions, et il paraissait difficile d'en tirer tous les profits si une séquence ne devait être menée que de jeudi en jeudi alors que s'intercaleraient des éléments hors thématique le mardi.

La difficulté n'était évidemment pas de garder seulement un thème commun aux deux groupes, mais bien de faire en sorte que ce même thème serve à des progressions différentes selon les niveaux et puisse également être utilisé comme point d'articulation pour les cours en classe entière.

C'est le mode d'organisation qui a été mis en place courant février et qui sera utilisé jusqu'au terme de cette année scolaire.

Bien entendu, cette organisation particulière est en grande partie dépendante de la dissociation des deux groupes une fois par semaine, mais il semble possible de l'envisager, avec des adaptations, dans d'autres contextes, notamment dans le cadre d'un cours de soutien hebdomadaire pour les élèves très faibles ou débutants au sein d'une classe.

Dans la perspective où je m'étais placée, l'unité thématique devait opérer pour les débutants dans un sens supplémentaire : les faire progresser plus rapidement grâce à la confrontation avec les élèves les meilleurs. En effet, même si l'on est bien loin, dans une classe de Seconde B.E.P., de la situation de « bain linguistique » tel qu'il peut se produire lors d'un séjour à l'étranger, il semble tout à fait évident que le fait d'entendre (et **d'écouter** bien sûr) s'exprimer des élèves d'un niveau plus élevé puisse être d'une aide considérable aux élèves très faibles et aux débutants si on leur ménage des temps de réflexion, d'apprentissage et de réinvestissement adaptés.

C'est dans ce sens que j'ai conçu l'objectif de communication comme prioritaire et que j'ai tenté de le mettre en oeuvre.

A titre d'exemple sont joints les documents et les déroulements de cours de l'une de ces séquences.

Dibujo de Juan Ballesta

Séquence IV, Groupe I

¿Cómo se puede definir este documento?

Es un dibujo

¿ De quién?

Del dibujante Juan Ballesta

Hacemos la descripción de este dibujo

Vemos un hombre / un señor, dos presbiterios con cajones, sobre los presbiterios hay lámparas de noche. En el suelo hay alfombras (/tapetes). El hombre está en su cama, con una sábana, una manta y almohadas. En la cama hay también una televisión (un aparato de televisión).

¿Qué hace el hombre?

Está acostado, hablando con su aparato.

¿Cómo le habla a su aparato?

Le habla tiernamente, con palabras de amor, como a una mujer.

¿Por qué hablará con su aparato este hombre?

Porque será su única compañía, no tiene mujer...

(será soltero)

¿Y por qué necesita hablar con la televisión?

Porque se siente solo, no tiene nadie con quien hablar.

¿Cuál será la intención del dibujante ? ¿ Qué quiere mostrar, subrayar ?

La intención de Ballesta será subrayar la presencia, la importancia de la televisión en la vida de varias personas...

¿Será real la escena que presenta este dibujo?
No, no será real, no se puede imaginar a un hombre acostado con su tele, y diciendo “Querida”.

Entonces, ¿ por qué la dibujó Ballesta?
Porque es un humorista.

¿ Qué es este dibujo?
Es una caricatura.

Travail à faire:

Compléter par SER ou ESTAR

1. El televisor marrón
2. Yo en casa de mis padres
3. La cama grande
4. Nosotros en México
5. Las frutas exóticas
6. Tú en tu cuarto
7. Juan Ballesta español
8. El televisor en la cama

Amigo ordenador

Séquence IV, séance 1, Groupe II

Questionnement:

¿Qué es esto?

Es un artículo de prensa

¿Cuál es el tema de este artículo?

El tema es la presencia de los ordenadores en la vida actual.

¿En qué consiste la primera parte del artículo?

Es una introducción

¿Y qué dice el autor en esta introducción sobre los ordenadores?

*Muestra la importancia de los ordenadores en el trabajo y también en el hogar.
Son indispensables y ofrecen muchas posibilidades.*

¿Qué constituye la segunda parte del artículo? (L.7-34)

Es un ejemplo, se trata de un personaje real con un nombre, una profesión... es un caso preciso...

Vamos a leer esta parte otra vez para ver cuales son los varios empleos del ordenador de Antonio.

Antonio se sirve de su ordenador para muchas cosas: informarse, divertirse (jugar, diseñar, componer música), hacer la compra y sobre todo trabajar en casa.

¿Qué es lo que puede parecer sorprendente en este ejemplo?

Lo sorprendente es que Antonio utiliza el ordenador para todo y no solo para trabajar.

Lo sorprendente es que Antonio utiliza su ordenador no solo para trabajar sino también para divertirse.

¿Qué constituyen las líneas 10 – 17 en esta parte?

Es un ejemplo en el ejemplo. Un ejemplo de lo que Antonio puede hacer con su ordenador.

¿Qué le permite el ordenador a Antonio según las líneas 21-26?

El ordenador le permite a Antonio crearse un otro, crearse otra identidad (tener papeles diferentes): piloto, gran diseñador, músico.

¿De qué se trata en las líneas 26-34?

Se trata de la Internet.

¿Qué cambio permitió la Internet en la vida de Antonio?

El ordenador le permitió a Antonio trabajar en casa y no ir a la oficina.

¿Cómo se llama este tipo de trabajo?

El teletrabajo

Vimos en este artículo que el ordenador puede ofrecer varias posibilidades, pero ¿qué desventajas podemos ver en esta presencia tan fuerte en la vida de alguien como Antonio?

Antonio pasa todo el día delante de la pantalla. No sabemos cuando sale, cuando ve a sus amigos... Parece encerrado en casa por el ordenador....

Travail à faire:

Relever les occurrences du Gérondif et du Participe Passé sous forme de tableau.

Déduire les emplois et la fonction de chacun.

La televisión puede controlar nuestras vidas.

Séquence IV, séance 2, classe entière.

I.Questionnement:

¿De qué tipo de documento se trata?

Se trata de un artículo de prensa

¿Cuál es el tema de este artículo?

La televisión en la vida de hoy

¿Cómo empieza el artículo?

El artículo empieza por la evocación del pasado

¿Cuál es el tiempo utilizado?

El imperfecto

¿Siempre se utiliza este tiempo en el artículo?

No, se utiliza también el presente de indicativo, hay una alternación

Vamos a leer este texto otra vez, buscando de cuantas partes se compone

Se compone de dos partes (o tres con la introducción)

¿Por qué tiene dos partes este artículo?

Porque hay una comparación entre el pasado y el presente

Primer párrafo: ¿Cuál es la diferencia esencial que establece el niño entre pasado y presente?

Palabra escrita / Imagen

¿Qué pone de relieve el niño a través de esta comparación?

*Pone de relieve que nuestros abuelos tenían más actividades que nosotros
/ que tenemos menos actividades que nuestros abuelos*

¿Cómo eran las actividades de nuestros abuelos?

Las actividades de nuestros abuelos eran variadas, más diversas...

Y ¿qué hacían nuestros padres?

Se entretenían de la misma manera y tenían, además el cine.

¿Qué pasa con la generación siguiente según el niño?

La gente tiene menos actividades que en el pasado. La tele es ahora la actividad principal de muchos jóvenes.

¿Qué verbo utiliza el niño para hablar del hecho de mirar la tele?

Utiliza el verbo “encerrarse”

¿Por qué?

Porque impide otras actividades al exterior, con otras personas...

Según el niño ¿la televisión tiene ventajas?

Si, permite informarse

Entonces, ¿cuál es el peligro de la tele?

El peligro es que toma demasiado importancia y corta las relaciones con los demás, provoca un aislamiento.

II. Travail à faire en classe:

Groupe II: Traduire

-Avant, les gens sortaient plus que nous

-Nos grands parents avaient plus d'amis que les enfants d'aujourd'hui

-La télé. n'avait pas autant d'importance qu'aujourd'hui

-L'image n'était pas aussi importante que pour nous

-Nous ne sortons pas autant que nos grand-parents

-Dans le futur, avec les ordinateurs, la télé. sera moins importante qu'aujourd'hui

Groupe I

*Según el artículo, ¿qué hacían nuestros abuelos? (reprise des verbes à l'imparfait)

*Traduire: Nos grands-parents lisaient plus que nous

Nous sortons moins que nos parents

El homomóvil

Séance 3, Groupe I

I. Questionnement

¿Cuál es el tema de este artículo?

El tema de este artículo es el teléfono móvil

¿Quién ha escrito el artículo?

José Ismael Alonso ha escrito este artículo

¿En qué periódico ha sido publicado?

Ha sido publicado en Cambio 16

Primera parte: L. 1-9: ¿Quién nos presenta esta parte?

Esta parte nos presenta personas que tienen un móvil

Pues, ¿de qué se compone esta parte?

Se compone de ejemplos

¿Quién son estos usuarios?

Julio, un agricultor; Elena, una alumna de instituto, y Cecilia.

¿Dónde utiliza su móvil Julio?

Julio utiliza su móvil al campo

¿Por qué tiene un móvil este hombre?

Para avisar si llega tarde del campo

Nos dice también que a veces no lo escucha por el ruido. Entonces ¿cuál será el interés de este aparato en el campo?

Puede ser una seguridad, porque trabaja solo en el campo ...

¿Por qué piensa Elena que es muy útil tener un móvil?

Elena piensa que es útil porque le permite a sus padres tenerla localizada

¿Podemos imaginar otro tipo de ventajas para una chica de 16 años?

Podemos imaginar que con el móvil puede llamar a sus amigos...

Tercero ejemplo: ¿Quién será Cecilia?

Podemos pensar que Cecilia es ama de casa, porque no parece trabajar

¿Cómo utiliza su móvil?

Se lo lleva siempre, incluso a la compra

Entonces, ¿qué tipo de personas utiliza el móvil?

Todo el mundo, los jóvenes, la gente que trabaja y la que no trabaja...

¿Cuándo han adquirido un móvil las personas del artículo?

Julio lo ha adquirido hace poco tiempo, Elena lo ha adquirido hace un año, y

Cecilia lo ha adquirido en una reciente oferta.

Por lo general ¿lo han adquirido hace mucho tiempo?

No, lo han adquirido recientemente

Segunda parte: ¿En que se ha convertido el móvil en la sociedad actual?

En la sociedad actual, se ha convertido en un fenómeno sociológico

¿Sólo sirven para telefonar?

No, sirven también para jugar y enviar fax.

Además de ser un fenómeno sociológico ¿en qué se han convertidos los móviles?

Se han convertidos en juegos

Según la fin del artículo ¿Cómo podemos ver los móviles?

Como objetos muy importantes en la vida actual

II. Travail à faire en classe.

*Compléter la synthèse du document avec des mots employés durant la séance ou des verbes conjugués.

Este documento Nos presenta ejemplos de
que (adquirir) un móvil. Nos muestra que
puede utilizar un teléfono móvil y que este aparato en un
fenómeno sociológico.

*Faire une ou deux phrases pour citer d'autres appareils qui sont devenus des éléments importants de la vie quotidienne.

El Homomóvil

Séquence IV, Séance 3, Groupe II

Questionnement:

Consigne de lecture: ¿Cuál es el tema de este texto?

El tema de este texto es el teléfono móvil

¿Qué tipo de documento es?

Es un artículo de prensa

¿De cuántas partes se compone?

Se compone de dos partes.

Primera parte: Líneas 1-9

Segunda parte: Línea 10-14

¿Qué nos presenta la primera parte?

Nos presenta personas que tienen un móvil. Son ejemplos de usuarios de móvil.

¿Quién son estos usuarios?

Julio, un agricultor, Elena, una alumna de instituto, y Cecilia, 45 años.

Primer ejemplo: Julio (relecture)

¿Para qué le sirve a Julio el móvil?

Le sirve para avisar si llega tarde del campo.

¿Podemos pensar que le sirve mucho su aparato a Julio?

No, porque no puede utilizarlo en el tractor, y dice que a veces no lo escucha por el ruido.

¿Entonces, qué tipo de ventajas tendrá para Julio?

Puede ser una seguridad, porque trabaja solo en el campo...

Segundo ejemplo: Elena (relecture)

¿Para Elena cuál es la utilidad del móvil?

Para Elena la utilidad será mantener el vínculo con sus padres

¿Qué otras ventajas puede tener para una chica de 16 años?

Puede llamar a sus amigos con su propia línea...

Tercero ejemplo: Cecilia (relecture)

¿Quién será Cecilia?

Podemos suponer que es ama de casa, que no trabaja.

Y, ¿cómo utiliza su móvil?

Se lo lleva siempre, incluso a la compra.

Entonces, ¿qué tipo de personas utiliza el móvil?

Todo el mundo, todas las categorías de personas...

¿Hay muchos usuarios de móvil en España?

Si, hay 12 millones de usuarios en España.

¿Qué tipo de móvil utiliza la mayoría de los españoles?

Utilizan una tarjeta prepago

¿Por qué utilizan esta modalidad?

Será porque es más práctico

Segunda parte: ¿En qué se ha convertido el móvil en la sociedad actual?

En la sociedad actual, el móvil se ha convertido en algo familiar.

¿ Dónde se utilizan los aparatos?

Se utilizan en todo lugar, incluso en lugares públicos.

Si leemos atentamente la línea 12, ¿ en qué se han convertidos los móviles?

Se han convertidos en juegos

Según el fin del artículo, ¿cómo podemos ver los móviles?

Los podemos ver como objetos muy importantes en la vida actual.

¿Tiene una influencia tan importante el bolígrafo en la comunicación de las personas?

No, el bolígrafo no tiene una influencia tan importante como la del móvil (/ si....)

¿Cuáles son los objetos que conocimos que tienen una influencia igual en la vida de la gente de hoy?

La televisión, el ordenador tienen una influencia igual...

Cette première séquence menée intégralement sur la même thématique dans les deux groupes constitués semble avoir correctement fonctionné dans la mesure où les élèves de chacun des groupes se sont exprimés durant la séance en classe entière sans qu'un décalage trop important ne s'instaure dans le déroulement du cours.

Mon premier soucis était d'établir un lien pour le Groupe I avec les documents étudiés précédemment durant les séances dissociées. C'est pourquoi cette séquence intitulée *Modernidad* s'est ouverte pour ce premier groupe par le travail sur un dessin (afin de garder une certaine proximité avec la Bande dessinée) qui devait servir de support à une nouvelle reprise de SER et ESTAR et de Estar + gérondif. Ces deux points avaient été travaillés dans les séances consacrées à *Sorpresa en el Parque* et avaient été associés sur la fiche SER/ESTAR distribuée à la fin de ce document. Reprendre ces deux objectifs était à mon avis nécessaire à double titre : afin d'en conforter « définitivement » la maîtrise et servir de jonction rassurante avec la nouvelle séquence. Se donner l'occasion de féliciter les élèves n'est pas une fin en soi mais constitue un recours pédagogique visiblement efficace.

La réflexion sur le travail du Groupe II en relation avec celui du Groupe I durant cette séquence s'est concentrée sur des objectifs à plus long terme. Il était bien entendu nécessaire d'apporter aux élèves de ce second groupe les connaissances dont eux-mêmes avaient besoin, mais je voyais également la possibilité de mettre leur propre progression en perspective avec celle du Groupe I. Ainsi, l'objectif de leur première séance (Gérondif et participe passé) partait du constat que les deux groupes confondaient assez fréquemment la formation et les emplois de ces deux modes. Or, conforter la distinction entre les deux et la bonne utilisation de chacun dans l'expression des élèves du Groupe II pouvait contribuer à l'apprentissage plus rapide du Groupe I par l'accoutumance et la répétition. Ceci constituerait, au fil des séances soit une bonne

préparation, soit d'utiles révisions par rapport à l'abord réel et plus théorique qu'en ferait le premier Groupe.

Il en va de même pour la séance 2, menée en classe entière : l'objectif avait été préparé dans le travail du groupe II durant l'exploitation orale du conte (*El Puente*). Les élèves avaient pu se familiariser avec des éléments tels que **Más** ou **Tan...que** qui avaient été réutilisés dans le sens de la Comparaison à travers le travail à faire à la fin du conte (¿En qué se oponen los personajes... ?) et dans la correction de ce travail. Cette première approche de la comparaison devait servir de « moteur » aux deux groupes durant la séance en classe entière (même si persiste une différence d'ambition selon les groupes sur ce même objectif).

Une telle progression jouant sur l'accoutumance et l'abord plus théorique différé pour les élèves les plus faibles me paraît pouvoir fonctionner tout au long de l'année scolaire, et l'on peut supposer (sans oser cependant être trop affirmatif en raison des embarras d'organisation qu'il faut gérer cours par cours) qu'elle serait applicable en classe entière permanente si cela était planifié dès le tout début de l'année.

Ma propre expérience, découlant de cette année de stage m'incite même à penser que, sans être une situation souhaitable, une hétérogénéité de cette nature peut être exploitée pour accélérer la progression des élèves très faibles et des débutants. Cependant, cela nécessite une capacité de prévision, de planification et d'organisation qui peut, malheureusement, faire défaut au professeur débutant mais qui s'acquiert certainement avec l'expérience. En outre il semble nécessaire de souligner qu'un effectif réduit (ce qui n'est pas le cas de ma classe de 23 élèves) paraît indispensable à l'attention permanente qui doit être portée aux besoins et aux progrès de chacun, et dont la nécessité est d'autant plus impérieuse dans ce cadre.

Bilan du travail effectué avec la classe .

Le travail mené jusqu'à ce jour avec cette classe, pour difficile qu'il m'ait paru, m'a conforté dans mon désir d'aider les élèves les plus en difficulté et dans l'idée que des ambitions raisonnables, bien pensées et dans une perspective à long terme (probablement sur deux années scolaires) ne sont pas irréalisables.

Il me semble en effet que certains de mes élèves débutants et très faibles auront acquis la capacité de formuler des énoncés simples et qu'ils pourront utiliser certaines connaissances dans les domaines du lexique, de la syntaxe, de la grammaire et de la conjugaison. De ce fait, il est raisonnable de supposer qu'après une année supplémentaire d'enseignement de l'Espagnol ces élèves ne seront pas totalement démunis devant l'épreuve de langue de l'examen à venir. Ils devraient ainsi pouvoir comprendre le texte –support, tenter de répondre aux questions de compréhension et effectuer bon nombre des tâches qui peuvent être demandées dans la partie « compétences linguistiques » ; la plus grande incertitude restant la partie « expression personnelle » de l'examen.

Il va de soi que malgré la modestie de ces ambitions (permettre aux élèves de ne pas se trouver face à une épreuve qui leur soit complètement inaccessible, et, dans le cadre de la classe, de ne pas se trouver exclu de l'enrichissement que constitue l'apprentissage d'une langue), je reste consciente du fait que la réalisation de ces mêmes ambitions est subordonnée à bon nombre de facteurs. Le plus déterminant d'entre eux étant la conduite d'une telle classe de façon suivie sur deux ans, soit par le même professeur, soit grâce à la concertation entre les deux enseignants successivement chargés de cette classe.

En ce qui concerne la classe dont je me suis occupée, il est donc impossible d'établir la moindre prévision. Néanmoins, je ne regrette en rien les choix opérés, sachant que la composition de la classe n'était pas dans ce cas précis sujet à modifications et qu'il fallait donc tâcher d'y apporter une réponse qui soit la plus adaptée possible sans négliger à priori aucun des élèves.

Enfin, sur un plan plus « personnel » et concernant la formation que constitue cette année de stage, je pense, sans chercher à amoindrir la difficulté que cela a constitué, que cette expérience m'aura beaucoup apporté. Des difficultés (celle qu'éprouve l'enseignant comme celles des élèves) naissant la réflexion et le recul, je considère que l'année passée au contact de cette classe m'a permis de développer la capacité de réfléchir concrètement sur l'organisation des séances et des séquences en fonction des besoins des élèves.

III. L'évaluation

La question de l'évaluation est bien connue pour être un des grands sujets de réflexion et d'interrogation pour l'enseignant. Problème complexe car s'inscrivant dans une conception générale, cette question en sous-entend plusieurs bien précises : Comment contrôler bien sûr, comment être « juste » (et la notion de justice en la matière mérite elle-même bien des réflexions), comment « lire » les résultats obtenus, et quels buts assigner aux évaluations tout au long de l'année ?

On sait également tout ce qui se joue pour l'élève autour de l'évaluation et de la note qu'il obtient : les problèmes de travail, d'efforts réels qui ne « paient » pas le jour de l'évaluation, l'élève qui, ne se sentant pas récompensé par le résultat, sera, bien souvent, découragé ; mais aussi la situation de l'élève ayant des facilités, ne travaillant pas et obtenant néanmoins de bonnes notes en jouant, par exemple, sur le barème.

Dans une classe où l'hétérogénéité est très marquée, ces réflexions deviennent d'autant plus problématiques qu'elles y sont cumulées et accentuées.

La notion de justice prend ainsi une dimension accrue : est-il juste d'évaluer les élèves faibles en tenant compte avant tout de leur niveau, alors que l'on demandera des efforts supplémentaires aux autres ? C'est en tout cas une question qui se pose dans l'esprit des élèves à qui ce système ne bénéficie pas le jour de l'évaluation en terme de facilité et qui se sentent souvent défavorisés.

Il en va de même concernant les questions à se poser, dans la conception des évaluations, sur les buts que l'on poursuit. En effet, plus les élèves ont des difficultés, plus il semble nécessaire d'intégrer les évaluations dans le processus d'apprentissage, mais il faut aussi se garder de trop faciliter la tâche à des élèves qui seront un jour confrontés à une situation d'évaluation certificative dans le contexte de laquelle ils seront anonymes et ne pourront bénéficier d'aucun soutien.

Bien entendu, la réflexion que j'ai été amenée à conduire sur l'évaluation est pleinement liée à celle qui s'est avérée nécessaire sur le travail au fil des cours, sur la progression possible pour cette classe précise. Elle s'est donc bâtie dans les mêmes

temps, avec les mêmes hésitations, observations et tâtonnements. Ce sont les résultats obtenus par les élèves aux premières évaluations de début d'année qui ont servi de déclencheur à l'ensemble : une fois effectuée la prise de conscience d'une nécessaire adaptation des cours à la situation particulière, il fallait y associer la réflexion sur une adaptation de l'évaluation.

Les premières évaluations.

Evaluations de type devoir sur table en une heure ou travaux de moindre longueur (expression ou applications syntaxiques, à effectuer en classe ou chez soi), tous les types d'activités proposés aux élèves dans ce domaine se révélaient en début d'année bien plus que décevants : ils montraient une véritable impossibilité pour de nombreux élèves, les débutants bien entendu, mais aussi les élèves au niveau très bas dans la matière, à aborder l'épreuve.

Le premier stade d'interrogation portait sur comment considérer et interpréter les mauvais résultats, sachant que les sujets proposés paraissaient en revanche à la portée des élèves d'un niveau correct. Il était en effet extrêmement difficile de cerner les points que les élèves n'avaient pu saisir, ainsi que les raisons de cet échec tant les devoirs paraissaient désorganisés et les consignes incomprises. En outre, toutes les craintes étaient permises quant aux conséquences de ces résultats sur la motivation déjà compromises des élèves en grandes difficultés.

En tout état de cause, il paraissait impossible de demeurer dans un tel système d'évaluation commune qui prenne comme référence les niveaux les plus élevés de la classe. Revoir les ambitions à la baisse pour tous n'était pas envisageable non plus, sous peine de ne plus offrir aux élèves ayant déjà en leur possession des acquis certains l'occasion de les tester et de les mettre en valeur, donc de perdre à leur tour toute motivation au travail.

Différentes solutions possibles ont donc été envisagées et, souvent, testées. La première d'entre elles a été celle d'un sujet identique mais raccourci en enlevant par exemple la question d'expression personnelle pour les plus faibles. Le recours à une notation plus « large », c'est-à-dire moins exigeante, pour ces mêmes élèves a été utilisé pour contrecarrer l'effet désastreux des premières notes. Autres éventualités : le support

et les questions communes mais un barème différent (l'avantage étant au moins de pouvoir définir, appliquer et expliciter des critères clairs) mais aussi un support commun avec des questions différentes mais organisées de la même façon. Chacune de ces possibilités a montré des avantages et des limites qu'il a fallu examiner et analyser au cas par cas.

Une double nécessité pour l'évaluation des débutants : encourager et contrôler.

L'évaluation des élèves débutants est bien entendu celle qui a suscité le plus de doutes et d'interrogations dans la mesure où les autres élèves, ceux du Groupe II n'avaient visiblement pas les mêmes difficultés (ce dont les notes obtenues se font le révélateur).

Une fois les groupes constitués, les objectifs applicables à chacun clairement définis et mis en oeuvre, il apparaissait comme une évidence que les évaluations devaient correspondre aux points traités par chaque groupe d'élèves. D'une manière générale, les débutants et les élèves très faibles se verraient donc proposer un sujet différent de celui du Groupe II. Mais le fait de dissocier les objectifs de chaque groupe pour l'évaluation comme ils l'étaient dans la conception des séances et des séquences ne paraissait pas suffisant. De nombreux autres problèmes se sont révélés, notamment au travers de travaux plus brefs qu'une évaluation d'une heure.

Tout d'abord, s'il était visible que les débutants commençaient à acquérir progressivement du vocabulaire et des constructions, il ressortait des productions que leur mise en oeuvre conjointe causait de nombreuses difficultés, la maîtrise de chacun des éléments n'étant pas encore assez affirmée pour que les élèves puissent les combiner sans risque d'erreur.

En outre, les connaissances lexicales encore très lacunaires de ces élèves les conduisent à des difficultés supplémentaires à l'écrit par rapport à l'oral dans la mesure où ils ne peuvent pas demander le vocabulaire leur faisant défaut dans la construction d'une phrase.

De ce fait, évaluer les copies à leur valeur réelle, en sanctionnant toutes les fautes présentait le risque majeur de faire perdre toute motivation aux élèves, qui percevraient une note trop faible et une copie recouverte de rouge comme un manque de reconnaissance de leurs efforts.

Mais par ailleurs, la possibilité de ne proposer aux élèves que des sujets où seules les applications grammaticales ou syntaxiques leur seraient demandées (sous forme de

textes à trous ou de phrases à recopier avec changement de temps par exemple) ne paraissait pas envisageable à long terme. En effet, l'exercice d'expression écrite, outre qu'il fait partie des éléments demandés à l'examen, est incontournable à double titre. D'abord parce qu'il permet à l'enseignant de voir la progression des élèves, ensuite parce que l'on peut penser qu'un élève hésitant peut tirer profit du temps de réflexion qui lui est accordé à l'écrit pour se concentrer sur la formulation, alors que dans le déroulement normal d'un cours essentiellement oral de nombreux éléments peuvent venir le perturber (réponse plus rapide d'un autre, précipitation qui fait choisir un énoncé plus sommaire, construction induite par le questionnement ou le support...). De plus, la correction écrite d'une erreur (qu'elle soit syntaxique ou orthographique) peut être un moyen de fixer dans l'esprit de l'élève une forme correcte.

J'ai donc pris le parti d'encourager mes élèves en ne sanctionnant que les erreurs qu'ils pouvaient éviter grâce au travail effectué en classe, mais de relever toutes les erreurs et de les commenter chaque fois que c'était possible, afin d'intégrer au maximum l'évaluation dans l'apprentissage.

Enfin, alors que les évaluations se déroulent le plus souvent en classe entière, la correction se fait en groupe. Il m'est ainsi possible, grâce à l'effectif plus réduit, de commenter les erreurs répétitives d'une copie à l'autre, de prendre le temps de faire des mises au point individuelles et de répondre précisément aux questions de chacun, enfin, souvent, de faire recopier la correction de tout ou partie du devoir (afin de substituer dans la mémoire de l'élève une forme correcte à une incorrecte).

Concernant la nature et la progression des évaluations de ces élèves débutants et très faibles, il va de soi qu'elles suivent l'évolution des séances et des progrès constatés. Cependant, je signalerais qu'une autre différence avec le Groupe II a dû être établie : les élèves du groupe I sont plus souvent soumis à des évaluations intermédiaires que leurs camarades. Ceci me permet d'établir une gradation dans la difficulté des évaluations en restant dans la même thématique et sur les mêmes objectifs qui auront pu être approfondis. Le réinvestissement est alors double : les élèves réutilisent le contenu des cours mais aussi mettent à profit la correction précédente.

Deux sujets d'évaluation pour le Groupe I sont présentés à la suite suivi d'une production d'élève et de son commentaire.

- Conditions de l'évaluation

Devoir sur table en une heure. Evaluation intermédiaire : en cours de séquence (se reporter au chapitre II où cette séquence *Modernidad* est présentée) et servant à relier cette séquence à la Bande Dessinée étudiée auparavant.

Cette évaluation a été conçue pour être réalisée par les élèves sans trop de difficulté, sur des éléments qu'ils devaient à présent absolument maîtriser, afin de renforcer le « nouveau départ » que nous avons tenté d'initier.

- L'élève

Débutant complet, arrivé, quelques temps après la rentrée scolaire, du Maroc où, contre toute attente, il n'avait jamais étudié l'Espagnol (ni l'Anglais) mais l'Allemand.

Cet élève, en difficulté dans de nombreuses matières, fait cependant preuve de beaucoup de sérieux et de volonté, ce qui lui permet de progresser assez vite, relativement aux différents obstacles qu'il rencontre.

- Appréciation du résultat

Compte - tenu de la situation initiale de l'élève, ses productions, y compris celle-ci, sont devenues propres à apporter une certaine satisfaction.

Malgré de nombreuses confusions (que l'on retrouve d'ailleurs à l'oral) et la faiblesse de l'expression personnelle, j'estime donc que la note tout à fait correcte qu'il a obtenu est bien méritée et de nature à l'encourager clairement à poursuivre ses efforts.

- Conditions de l'évaluation

Cette évaluation suit celle présentée précédemment. Elle s'est également déroulée en une heure en classe et porte sur la même séquence qu'elle vient clôturer, mais comporte quelques difficultés supplémentaires. En outre, il était prévu que les élèves corrigent certaines erreurs, commises par beaucoup d'entre eux dans l'évaluation précédente.

- L'élève

Studieux, mais très timide, appliqué au point de rédiger un brouillon avant de remplir sa copie, il progresse, mais très lentement et semble se sentir quelquefois plus à l'aise à l'écrit qu'à l'oral.

- Appréciation du résultat

Là encore, la note satisfaisante l'est surtout par rapport à l'élève, puisque la copie lui permet de montrer le travail accompli, qu'elle est également encourageante et que cet élève ne manquera pas de mettre à profit la correction des erreurs.

Difficultés rencontrées

D'une manière générale, cette organisation et cette conception de l'évaluation semble bien fonctionner dans la classe. Cependant, cela n'a pas toujours été sans mal.

En effet, la dissociation des sujet d'évaluation a provoqué parfois d'assez vives réactions chez les élèves du Groupe II qui se sont senti défavorisés. Il a donc été nécessaire de faire preuve non plus seulement de pédagogie mais de diplomatie, afin de faire prendre conscience à l'ensemble de la classe que les besoins étaient différents et qu'il était plus « juste » et profitable que chacun soit évalué à son niveau.

Il faut constater en outre que l'amélioration des résultats n'est pas homogène. Globalement, j'ai pu voir à ce jour une progression de la moyenne du trimestre pour la plupart des élèves, mais chez certains cette progression est encore bien modeste. Quelques élèves n'ont toujours visiblement pas réussi à s'intégrer dans le déroulement du cours, ce qui leur manque inévitablement le jour d'une évaluation ; pour d'autres, le problème est encore différent et se situe apparemment au niveau de la révision des notions abordées entre les cours et l'évaluation, car il semble que ces élèves éprouvent des difficultés à réviser efficacement plusieurs points à la fois.

Appréciation générale des résultats obtenus par les élèves

Comme je l'ai dit plus haut, les résultats des élèves débutants et des élèves très faibles se sont améliorés, et parfois dans une mesure tout à fait surprenante. Il ne fait aucun doute que la motivation de la classe a joué pour beaucoup dans cette augmentation, mais, bien entendu, l'adaptation des tâches à effectuer aux possibilités des élèves aura été l'élément déterminant. De ce fait, il va sans dire qu'on ne peut pas considérer ces résultats comme l'équivalent de ceux obtenus par le second groupe, et qu'ils ne sont pas appréciables dans les mêmes termes si l'on se replace dans l'optique d'un niveau normal pour une seconde B.E.P.

Toutefois, il est tout aussi évident que persister dans une telle logique de niveau attendu n'aurait pu conduire qu'à une impasse, et ce, sans doute, pour l'ensemble de la classe.

Par ailleurs, force est de constater l'importance déterminante de ce qui se joue autour de l'évaluation, dans la mesure où la conception de celle-ci semble avoir un impact très important sur le comportement de la classe face à la matière enseignée.

Conclusion

La question de l'hétérogénéité, malgré tout ce qui a pu en être dit à ce jour, n'a certainement pas fini de susciter bien des débats. Et l'on peut même penser que l'intensité de ces débats ira s'accroissant avec l'évolution de la population scolaire et l'organisation des classes. En cours d'Espagnol dans les Lycées Professionnels les regroupements de classes se font ainsi de plus en plus fréquents et conduisent de plus en plus souvent à la mise en présence de niveaux différents sans que l'établissement dispose pour autant des heures supplémentaires qu'il faudrait accorder à un regroupement des élèves les plus faibles.

Allant de pair avec cette situation, la présence de débutants dans une classe où les élèves ont une certaine pratique de l'Espagnol ne peut plus être exclue du domaine des possibilités. Une hétérogénéité de cette nature crée forcément des contraintes supplémentaires et difficiles à gérer.

Ce type de composition de classe n'est en aucun cas souhaitable et devrait être évité dans toute la mesure du possible car elle vient peser lourdement dans le compte des contraintes déjà fort nombreuses que suppose l'enseignement d'une langue en Lycée Professionnel.

Cependant, il restera bien des fois incontournable dans de nombreux établissements, et actuellement c'est la seule possibilité pour que l'enseignement de l'Espagnol soit proposé aux élèves au sein de certains lycées.

Dans ce cadre, comme dans celui d'une hétérogénéité plus « habituelle », il est nécessaire de tenter de répondre aux besoins des élèves. Cela ne saurait se faire sans difficultés mais beaucoup de professeurs ont su apporter des réponses diverses mais adaptées.

La patience et la persévérance sont sans doute au départ les clefs essentielles de l'obtention d'un résultat qui ne semble pas impossible.

Pour ma part, je considère qu'avec l'expérience qui m'a fait défaut cette année il aurait été possible d'optimiser les résultats obtenus, de les rendre véritablement significatifs.

La mise en place des groupes m'a été d'un grand secours pour organiser le travail de cette classe, mais il est probable que de bons résultats puissent être atteints sous d'autres formes (cours de soutien pour les plus faibles pendant au moins une partie de l'année, organisation différente de l'heure de cours pour ménager une « plage » à chaque niveau...).

La seule constante reste visiblement l'attention qu'il faut porter à chacun des élèves, ce qui doit aussi être la base de tout enseignement (même s'il faut bien admettre que l'effectif de la classe est alors un élément déterminant) dans la mesure où chaque individu, quelque soit son niveau dans une discipline, n'aborde pas l'apprentissage de la même façon.

C'est dans ce cadre que je considère l'apport constitué par l'année de travail avec cette classe : l'occasion d'une réflexion, d'une prise de recul et, malgré la modestie des résultats auxquels je suis parvenue, de la prise de conscience des potentialités qu'offre toujours la position d'enseignant.

DES MOISES

Le stage en entreprise

L'organisation de l'enseignement en lycée professionnel prévoit des périodes de stage en entreprise dans le souci de mettre en contact les élèves avec les réalités de la

vie professionnelle et leur permettre de relier les connaissances acquises dans le système scolaire avec le milieu d'activité dans lequel ils souhaitent s'insérer.

Progressivement, puisque de telles périodes de stage sont organisées à chaque étape de l'enseignement professionnel, nos élèves ont donc la possibilité de se familiariser avec ce qui constituera logiquement leur cadre de travail et de ne pas arriver "démunis" de toute expérience sur le marché de l'emploi au sortir de leur formation.

Dans le cadre de ces stages, tout enseignant en lycée professionnel doit évidemment se sentir concerné, son rôle étant à la fois de préparer l'avenir des jeunes qui lui sont confiés sur le plan professionnel et de permettre leur développement personnel. Le professeur d'enseignement général ne doit donc en aucun cas se sentir exclu de la préparation et du suivi de cette étape, et ce, même si les élèves ne perçoivent pas toujours de prime abord quel peut être son rôle.

Pédagogiquement, l'implication du professeur durant le stage ne peut qu'être profitable, montrant à l'élève l'intérêt que lui porte l'intégralité d'une équipe.

En ce qui concerne les « visites » de stage, celles-ci semblent d'autant plus pouvoir renforcer cette impression d'intérêt qu'elles sont effectuées par un professeur autre que celui de la matière professionnelle dont l'intervention semble plus relever d'un caractère obligatoire dans l'esprit des élèves.

Enfin, ces visites sont à l'évidence profitables sur le plan relationnel : élèves et professeur ayant ainsi l'occasion de se rencontrer et de discuter dans un contexte différent de celui de la classe et de l'établissement et qui leur paraît en outre plus proche de leurs préoccupations personnelles.

I. La période de stage.

La classe du stage.

La classe concernée est une seconde B.E.P. Vente Action Marchande qui compte onze élèves inscrits en cours d'Espagnol. Cette classe ayant posé de nombreux problèmes depuis le début de l'année à l'ensemble de l'équipe pédagogique (problèmes de travail, d'absences excessives et injustifiées, de comportement) les enseignants attendaient beaucoup de ce premier stage de l'année sur une période de quinze jours à partir de la rentrée des vacances de Noël : responsabilisation, prise de conscience des attitudes acceptables et de celles qui ne le sont pas, nécessité de s'astreindre à la constance et au sérieux, à l'apprentissage.

Les conditions de stage

Les entreprises sollicitées sont des établissements divers, situés dans la région de Béziers et au sein desquelles les élèves pouvaient se trouver confrontés à diverses situations liées à la vente, du concessionnaire moto au grand magasin de vêtements en passant par la jardinerie.

Les visites de stage

La répartition des visites s'est faite en faisant appel à la bonne volonté de chacun des enseignants de la classe. Pour ma part, je me suis chargée des visites de deux de mes élèves, l'une effectuant son stage dans une boutique de Prêt-à-porter pour enfants, l'autre dans une grande surface de bricolage. Dans le cadre de ces visites, j'avais pour tâche de rencontrer les tuteurs de stage afin de recueillir leurs impressions sur l'élève durant la période de stage et de remplir avec eux une grille d'évaluation destinée à faire le point sur les différents objectifs de formation. Cette grille portait sur différents critères : -Adopter une tenue et un comportement adaptés

- Respecter les horaires de travail et les consignes
- S'organiser et s'adapter aux méthodes de travail
- S'intégrer à l'équipe
- S'impliquer dans son travail
- Prendre des initiatives.

Chacun de ces critères comportait lui-même des subdivisions plus précises et devait faire l'objet d'une évaluation sur une échelle graduée de 1 à 5.

Le contact avec les tuteurs de stage s'est révélé instructif à double titre. Tout d'abord, le constat d'un bon comportement général des stagiaires durant leur période au sein de l'entreprise était de bonne augure pour leur avenir professionnel mais aussi pour la réussite de la démarche de responsabilisation et de mise au travail entreprise au lycée

pour cette classe. Par ailleurs, le fait que les tuteurs évoquent des difficultés liées à l'expression et à un certain type d'attitude adopté par les stagiaires permettait aux enseignants de souligner pour ces élèves l'importance des matières d'enseignement général.

II. Le retour des élèves.

Impressions et appréciations formulées par les élèves

Au retour des élèves, il me semblait indispensable de consacrer un certain temps, au début de la première séance, à un échange sur cette expérience, afin de rester dans une logique d'intérêt et de prise en compte par les élèves eux-mêmes de leurs propres besoins. Je leur ai donc présenté un bilan des visites que j'avais moi-même effectuées et des échos que j'avais pu recueillir sur les autres, et je leur ai demandé de formuler leurs propres appréciations. D'une manière générale, les élèves se sont déclarés majoritairement satisfaits de ce stage qu'ils ont trouvé intéressant et profitable.

A la suite de ce stage, certains changements ont pu être observés au sein de la classe. Plusieurs élèves se sont sentis confortés dans leur orientation par cette expérience, d'autres ont découvert à la section un intérêt qui ne semblait pas évident puisque leur affectation s'était parfois faite par défaut et non par choix. Dans une certaine mesure le comportement de ces élèves vis à vis du travail et de l'attitude à adopter au sein du lycée s'est améliorée, preuve supplémentaire, s'il en fallait, de l'intérêt de ces stages. Mais il faut également constater la présence d'un phénomène contraire chez d'autres élèves qui envisagent de quitter le système scolaire pour tenter –peut-être prématurément – d'intégrer la vie active.

Le travail donné aux élèves

Ce stage étant le premier qui interviendrait durant cette année scolaire pour la classe concernée (avant la période d'un mois en Juin), et étant limité à quinze jours, il m'a semblé qu'il n'était pas judicieux de surcharger les élèves de travail, d'autant que j'avais connaissance d'un lourd dossier à remplir en Vente. Cependant, il était évident que l'accomplissement d'une tâche raisonnable était d'autant plus nécessaire afin que

les élèves ne perdent pas tout contact avec l'Espagnol que la période de stage intervenait dès la rentrée des vacances : il était inconcevable que les élèves n'aient aucune obligation en Espagnol sur une période d'un mois en plein milieu de l'année scolaire. J'ai donc choisi de leur demander un bref compte-rendu guidé de leur stage, ainsi qu'un travail sur la base d'une publicité, estimant que le tout devait constituer une tâche d'environ deux heures, réalisable de façon morcelée si besoin était.

Fiche « Las prácticas ».

L'élève dont la copie est présentée est sérieux, réservé mais sans être timide. Il a visiblement apprécié la période de stage même si l'entreprise concernée n'est pas tout à fait du type qu'il aurait souhaité.

Généralement très appliqué, il a rendu son travail à la date demandée mais il s'est visiblement contenté du strict minimum, comme la plupart de ses camarades, pour ce compte-rendu.

Plena libertad.

Durant une partie de l'année, cette élève était totalement désintéressée par les cours de langue, en raison des difficultés rencontrées les années précédentes qui l'avaient visiblement découragée.

Or, son devoir rendu avec un peu de retard montre cependant un certain effort qui n'a pas manqué d'être souligné et félicité.

Il semble que la période de stage ait contribué à faire prendre conscience à cette jeune fille que la tendance à l'absentéisme et au « dilettante » ne conduisait qu'à une impasse.

D'une manière générale, le résultat du travail donné aux élèves s'est révélé assez peu satisfaisant, sans doute encore trop scolaire et par là-même éloigné des préoccupations de la période de stage.

Sans doute à l'avenir proposerais-je un travail beaucoup plus en relation avec l'expérience que les élèves vivent à ce moment. Il est également possible qu'un travail basé sur la simple préparation d'un travail oral une fois de retour en classe serait plus profitable sur le plan pédagogique.

Pour conclure sur cette période de stage, je soulignerais à nouveau à quel point j'ai pu être surprise par l'impact que pouvait avoir cette expérience sur les individus et sur l'ensemble d'une classe dès lors que l'on s'applique ensuite à la relier avec le domaine scolaire.