

LAMB Mary-Aurore

PLC2 Italien

**LA PRISE DE PAROLE DE L'ELEVE :
DU REEMPLOI A L'EXPRESSION**

**Mémoire professionnel
I.U.F.M. de l'Académie de Montpellier**

Directeur de mémoire : Madame A.M. ROBAZZA

Année scolaire 1999 – 2000

SOMMAIRE

Sommaire	<i>p. 1</i>
Résumé et mots-clés	<i>p. 2</i>
Introduction	<i>p. 3</i>
<u>I – Problématique</u>	<i>p. 5</i>
1 – L'élève et la prise de parole : communiquer en classe ?	<i>p. 5</i>
2 – Le réemploi et l'expression : la rigidité du cours au service du dialogue...	<i>p. 8</i>
3 – Etat des lieux au début du stage.	<i>p. 11</i>
<u>II – Expériences pour l'expression</u>	<i>p. 14</i>
1 – La question du support dans une volonté d' « intéresser » les élèves.	<i>p. 14</i>
2 – Saisir les opportunités pour créer une situation de communication.	<i>p. 17</i>
3 – L'image : du réemploi dans l'expression.	<i>p. 20</i>
<u>III – Le réemploi en questions</u>	<i>p. 24</i>
1 – Que réemploie l'élève ?	<i>p. 24</i>
2 – Des exercices de réemploi différents.	<i>P. 28</i>
3 – Perspectives pour aujourd'hui et demain.	<i>P. 31</i>
Conclusion	<i>p. 34</i>
Eléments bibliographiques et sources documentaires	<i>p. 36</i>
Annexes	<i>p. 37</i>

Résumé et mots-clés

1 - En français

Dans un cours de langue vivante, l'élève pratique oralement le réemploi de structures grammaticales et de vocabulaire et l'expression personnelle. Quels sont les liens entre ces deux phases du cours ? Sont-ils satisfaisants ? Peut-on les améliorer et comment ? Telles sont les questions qui, dans ce mémoire professionnel, alimentent la réflexion du professeur stagiaire sur sa propre pratique.

2 - En italien

In una lezione di lingua straniera, l'allievo pratica all'orale la riutilizzo di strutture grammaticali e di vocabolario e l'espressione personale. Quali sono i legami tra queste due fasi della lezione ? Questi sono soddisfacenti ? Possiamo migliorarli e come ? Sono queste le domande che, in questa tesina professionale, alimentano la riflessione del professore tirocinante sulla propria pratica.

3 - Les mots-clés

Elève
Professeur
Langue
Réemploi
Compréhension approfondie
Expression
Oral
Communication

INTRODUCTION

Ce mémoire professionnel se propose d'aborder sous un éclairage particulier la question fondamentale et épineuse de l'oral en cours de langue vivante.

Professeur certifié stagiaire d'italien, j'effectue mon stage en responsabilité au Lycée Alphonse Daudet de Nîmes, dans le Gard, où j'enseigne à une « classe » de seconde L.V.2 composée de 14 élèves en provenance de 5 classes différentes. C'est du travail avec ce groupe que sont nées les interrogations constituant le point de départ de ce bref mémoire et c'est sur ce groupe encore que les expériences décrites ont été réalisées. Cependant, certains constats figurant dans cet exposé ont également pu être faits lors du stage de pratique accompagnée qui s'est déroulé auprès d'une classe de sixième L.V.1 où les mécanismes liés à la prise de parole de l'élève étaient beaucoup plus aisément identifiables car réduits à leur plus élémentaire, voire franchement caricaturale, expression du fait de l'absence totale chez ces très jeunes élèves d'acquis disciplinaires et méthodologiques relatifs à l'apprentissage de la langue vivante quelle qu'elle soit.

Le contexte dans lequel s'inscrit ce travail met d'ores et déjà en lumière une caractéristique de l'enseignement de l'italien en France : la possibilité matérielle de faire de l'oral une véritable priorité étant donné les effectifs raisonnables auxquels le professeur a souvent la chance d'être confronté. Il peut alors non seulement mettre en pratique les instructions officielles allant dans ce sens mais il se doit encore de doubler l'exigence quantitative d'une recherche qualitative quant à cette prise de parole de l'élève. Autrement dit, l'enseignant a les moyens de faire parler chaque apprenant mais où, quand, de quoi, à qui, comment, pourquoi ou pourquoi pas, pour combien de temps...restent les questions qui vont nourrir sa réflexion en vue d'une amélioration de l'oral qui doit correspondre à un impératif de communication.

Il convient en outre de souligner que le professeur stagiaire bénéficie dans sa pratique comme dans son effort de réflexion du soutien et des conseils des divers acteurs de sa formation qui, témoins de son évolution, sont à même de porter sur lui un regard critique dont lui-même n'est pas

toujours capable, se trouvant souvent en position d'engagement total dans son enseignement et peu enclin au mouvement de recul nécessaire à l'amélioration de celui-ci. Il s'agit là d'une façon pour l'auteur de remercier ces professionnels expérimentés pour leur aide, tout en espérant contribuer à l'enrichissement de leur questionnement puisque c'est bien entendu au seul niveau du questionnement, d'une ébauche de recherche qu'il est possible d'apprécier ce travail réalisé dans l'urgence de la nécessité et la naïveté du débutant à qui l'on demande d'analyser une expérience qu'il n'a pas encore.

Maintenant que voilà le lecteur averti des limites de cette réflexion, nous l'invitons à y entrer de plain-pied suivant un déroulement logique commençant par la mise à jour de la problématique contenue dans le sujet, c'est-à-dire la définition stricte de chacun des termes de ce sujet ; elle sera suivie d'un bref état des lieux de la pratique adoptée en début de stage. Un second temps sera consacré aux moyens mis en œuvre pour tâcher d'amener les élèves à « s'exprimer ». Une dernière partie proposera enfin des exemples de « réemploi » compatibles avec l'objectif d'expression des élèves.

I - Problématique

Comme cela a déjà été dit dans l'introduction, la mise en œuvre de l'oral en cours de langue vivante doit s'attacher à répondre à un impératif de communication. La première partie de ce travail a pour but de délimiter le cadre réel dans lequel vient s'inscrire cette exigence. Ce n'est pas par hasard qu'au terme d'« oral » nous avons préféré l'expression « prise de parole » qu'il nous faudra expliquer et justifier en nous appuyant sur une tentative de définition de ce qu'est l'élève et ce, afin de donner son sens à la première partie du titre de ce mémoire. Quant à la deuxième moitié de ce titre : « du réemploi à l'expression », elle correspond à une phase précise du cours de langue vivante tel que le stagiaire a pu être amené à se le représenter, à tort ou à raison mais en tout cas selon une schématisation rigide qui, par l'aspect problématique de son application, est à l'origine du choix même de ce sujet de mémoire professionnel. Une fois posés les jalons limitant notre questionnement, il deviendra possible d'établir le constat de l'inadéquation entre l'ambition de communication et la réalité vécue dans le cours puis de proposer un état des lieux de ce que l'enseignant demande à ses élèves en matière d'expression orale au début de son stage en responsabilité.

1 - L'élève et la prise de parole : communiquer en classe ?

Le premier problème qui se pose au professeur au regard de l'impératif de communication auquel il doit amener ses élèves à être en mesure de faire face et celui de la situation. Le propos peut paraître trivial, il n'en est pas moins le point de départ d'une série d'incohérences que l'enseignant devra masquer et trouver les moyens de dépasser.

En effet, une nécessité de communication en langue étrangère ne s'entend qu'en situation, c'est-à-dire dans le pays où la langue est parlée, face à des interlocuteurs sans fonction préalablement établie la pratiquant exclusivement, pour exprimer les besoins, les envies, les idées, les sentiments... d'un individu isolé sans aucune possibilité de recours à sa langue maternelle ni à quelque autre langue médiatrice, sans pouvoir compter sur l'aide d'une tierce personne bilingue et sans autre motif de rupture de la pratique dans le temps que de quitter le pays. Tout le monde s'accordera à reconnaître que le cours de langue vivante est aux antipodes de cette situation de communication réelle. D'abord parce qu'il a lieu dans un pays dont les acteurs du cours parle la langue, ces acteurs n'étant pas les uns face aux autres de simples individus mais des élèves et un professeur,

fonctions sociales établies basées sur un rapport hiérarchique qui limite déjà le champ de ce qui peut être dit. Ensuite parce que la pratique de la langue étrangère en cours s'inscrit dans un laps de temps extrêmement bref et précis : 55 minutes (50 pour le cours malchanceusement placé avant ou après une récréation) qui sont précédées et suivies d'autres périodes de même ampleur aux contenus très divers (maths, français, E.P.S., S.V.T...) ce qui provoque inévitablement une relativisation de la nécessité de communication qui, si elle est admise par tous comme l'objectif ultime de l'apprentissage de la langue vivante, ne trouve dans le cours que de très rares occasions d'illustration ou, pour être tout à fait franc, des occasions montées de toutes pièces où la communication est un devoir, une obligation qui privilégie la forme au fond. Ce n'est pas ce qu'on dit qui importe mais comment on le dit et les élèves en ont profondément conscience qui sentent planer au-dessus de la moindre de leurs interventions le spectre de la correction qu'il faudra répéter et qui, d'une part dépossédera l'auteur de ce qu'il a dit et, d'autre part videra de tout impératif de communication ce qui a été dit. La salle de classe enfin, lieu clos qui exclut tout apport extérieur impromptu, visuel ou sonore, dont on peut imaginer qu'il pourrait constituer un déclencheur de communication spontanée et impose le repli exclusif sur le support choisi par l'enseignant pour des élèves d'un niveau donné.

Voilà dressé le cadre qui fait que ce n'est pas un individu qui va prendre la parole en cours de langue vivante mais un élève, ce qui suffit à transformer l'outil de communication que devrait être la langue en support disciplinaire à l'acquisition de savoirs et de savoir-faire dont l'ambition avouée demeure cette désormais mythique nécessité de communication. C'est ce que les didacticiens nomment « l'homologie fins-moyens » comme le rappelle la note de Christian PUREN dans l'édition de février-mars-avril 1999 de la revue Les langues modernes consacrée aux mémoires professionnels à l'I.U.F.M.

Peut-on alors dire de cet apprenant qu'est élève qu'il prend la parole ? Cela semble à présent difficile puisque a été mise en lumière l'obligation qui lui est faite de « produire de l'oral » en langue étrangère dans un cours de 55 minutes prévu à ce seul effet. Dans l'idéal, l'élève en cours de langue vivante doit pouvoir parler pratiquement tout le temps : tâchons d'établir la liste de ces possibilités d'intervention orale et d'en préciser autant que faire se peut la nature. Si l'on s'en tient au déroulement canonique du cours de langue, l'apprenant doit oralement :

- Corriger le travail à faire en dehors du cours et souvent réalisé par écrit : il s'agit donc de la lecture d'une production écrite pour laquelle l'élève se porte généralement volontaire car sa réflexion a déjà eu lieu, ce qui minimise à ses yeux les risques d'erreur.

- Répondre au questionnaire de réactivation des acquis proposés par l'enseignant : l'élève réemploie un vocabulaire élucidé au cours précédent pour parler du support sur lequel travaille la classe ; son intervention peut être volontaire ou sollicitée par le professeur mais sa réponse se construit sur une reformulation immédiate de la question et sur des acquis très récents, ce qui là encore limite les risques d'erreur.
- Répondre au questionnaire de compréhension globale mis en œuvre par l'enseignant tout de suite après le premier contact avec un support (ou une partie de celui-ci) nouveau ; le volontariat est de mise, la reformulation de la question sert là aussi d'introduction à une intervention orale élémentaire : on est à la recherche d'une information contenue dans le support.
- Réutiliser le vocabulaire élucidé par le professeur à l'aide d'exemples écrits et oraux : une situation éclairant le mot ou l'expression concerné(e) est suggérée à un élève qui doit la reformuler ; on peut considérer qu'il s'agit là d'une répétition masquée.
- Réaliser collectivement un exercice mécanique visant à pratiquer une structure grammaticale en vue d'une automatisation de l'emploi de celle-ci : on a généralement recours au tour de classe permettant à chacun de s'essayer à cet exercice de transformation d'éléments totalement fournis par l'enseignant.
- Lire tout ou partie du support s'il est écrit : c'est le niveau zéro de ce qu'on peut appeler oral.
- Répondre à un questionnaire de compréhension approfondie du support mené par l'enseignant et où il s'agit pour l'élève de formuler des éléments implicitement contenus dans le support ou bien encore de commenter celui-ci, de donner son point de vue, son sentiment sur tel ou tel aspect du document. Cette phase du cours est, cela va sans dire, celle qui fait le plus appel à une réelle capacité d'expression de l'apprenant en cela qu'elle ne repose ni sur une répétition ni sur une reformulation mais se nourrit de ce que l'élève VEUT dire même si le professeur est encore et toujours là pour solliciter, guider, encadrer sa «prise de parole».

Revenons donc, au terme de cette énumération fastidieuse mais nécessaire, sur cette expression de «prise de parole» dont on constate qu'elle n'a de réalité dans le cours de langue vivante que lors de la phase de compréhension approfondie, toutes les autres interventions orales constituant plus une récupération, une réception de la parole donnée ou imposée par le professeur. Cette parole n'est pas celle de l'élève mais celle du professeur, du support, des savoirs et savoir-faire à acquérir, de la classe

dans son fonctionnement ritualisé. L'élève parle en langue étrangère non pas parce qu'il en a besoin ou envie mais parce qu'on le lui demande dans un cadre très strict, parce que cela fait partie de ses devoirs d'élève. On est loin de l'objectif visant à répondre à un impératif de communication né d'une situation authentique et supposant une véritable prise de parole de la part d'un individu. On se trouve au contraire dans un cadre institutionnel qui fait subir à l'élève une « pression communicationnelle » selon l'expression de Simon reprise par Wharton dans Déterminismes sociaux chez l'apprenant d'une langue étrangère en contexte scolaire : paradoxes. Le premier constat qui s'impose au professeur stagiaire est donc celui d'avoir à gérer – à dépasser, espère-t-il – la totale inadéquation entre l'exigence théorique présidant à sa pratique et la situation matérielle dans laquelle elle s'inscrit.

2 -Le réemploi et l'expression : la rigidité du cours au service du dialogue...

Le cours de langue vivante est donc le cadre dans lequel l'enseignant doit amener ses élèves à acquérir les compétences permettant de faire face à une nécessité de communication liée à une situation authentique mais il est également l'outil grâce auquel l'apprenant a une chance d'acquérir ces compétences. Un outil complexe qui doit répondre à tous les besoins linguistiques suscités par la nécessité de se faire comprendre en tant qu'individu isolé. Nous avons précédemment tenté de mettre en évidence la rareté et la relativité de la « prise de parole de l'élève » qui nous semble pourtant constituer la situation la plus proche de celle qu'il trouvera dans le pays lui-même. Nous avons souligné qu'elle se manifestait préférentiellement dans la phase du cours nommée « compréhension approfondie » et qui peut être assimilée à une ébauche de commentaire, d'analyse du support faisant intervenir le point de vue personnel de l'élève et la formulation d'éléments implicitement présents dans ce support. Afin d'éliminer tout risque de malentendu, nous proposons une nomenclature du cours de langue vivante tel que se le représente le professeur au début de son stage en responsabilité :

- 1 - Correction du travail éventuellement donné à réaliser en dehors du cours.
- 2 - Questionnaire oral de réactivation des acquis des cours précédents.
- 3 - Premier contact avec tout ou partie du nouveau support (lecture d'un passage pour un texte).
- 4 - Questionnaire oral de compréhension globale.
- 5 - Elucidation orale puis écrite du vocabulaire inconnu et exercice de réemploi de celui-ci.
- 6 - Présentation orale basée sur une démarche inductive d'un point de grammaire apparaissant dans le support, formulation écrite de celui-ci

puis exercice oral de pratique de ce point de grammaire en vue de l'automatisation de son utilisation par les élèves.

7 - Questionnaire oral de compréhension approfondie nécessitant éventuellement un apport de vocabulaire et/ou de structures syntaxiques selon les besoins manifestés par les élèves.

8 - Lecture et traduction du support s'il s'agit.

Nous avons choisi de nous intéresser dans ce mémoire à l'articulation des phases 5, 6 et 7 du cours qui nous ont posé le plus de problèmes dans notre pratique. En effet, les phases 5 et 6 du cours sont de même nature en cela qu'elles s'organisent comme suit : repérage d'une inconnue dans le support, élucidation par l'exemple de cette inconnue par le professeur qui vérifie en suite l'efficacité de son explication en sollicitant de l'élève la capacité à réutiliser à bon escient cet élément. Au cours de ces phases, distinctes seulement par leur objet d'application : lexique ou grammaire, c'est précisément sur cet objet que tout le monde, apprenants et enseignant, focalise. Il s'agit d'acquérir un savoir (un mot , une structure grammaticale) et un savoir-faire (l'aptitude à l'insérer dans un contexte). C'est là que le cours de langue vivante est véritablement un outil, un moyen pour les élèves d'accéder aux compétences requises pour satisfaire à l'objectif de communication en situation authentique. Mais cet objectif, lors de la réalisation des phases 5 et 6, est relégué au second plan que l'on pourrait qualifier d'inconscient, toute l'attention et l'activité des élèves étant absorbées par le processus de compréhension et de mise en situation de l'élément nouveau. Processus qui passe par la répétition ou la reformulation d'un modèle donné. Ensuite de quoi, le professeur doit « passer » à la phase de compréhension approfondie qui requiert de la part des élèves la réactivation de compétences bien antérieures à celles qu'ils viennent à l'instant de découvrir et qui continuent d'absorber une part considérable de leur attention. Il ne s'agit plus de manipuler un modèle mais de répondre à des questions ouvertes, c'est-à-dire de faire preuve de créativité – il faut avoir quelque chose à dire – et de capacité à mobiliser tous les acquis antérieurs utiles dans le cas présent – il faut savoir comment le dire -. Interviennent alors la mémoire pour une large part mais aussi une démarche sélective pour trier les éléments nécessaires à la réponse, ainsi que des stratégies de contournement des difficultés qui se posent inmanquablement à l'apprenant d'une langue étrangère, puis il faut oraliser le fruit de la mise en action de tous ces mécanismes cognitifs ce qui suppose le dépassement de la crainte du regard extérieur, l'acceptation du risque de jugement par le professeur de l'éventuelle erreur, un effort d'intonation et de prononciation et surtout une compréhension des enjeux de l'exercice afin de s'y soumettre sans arrière-pensée immédiatement utilitariste : accepter en somme qu'en cours de langue vivante le fait de dire soit plus important que ce qu'on dit.

On voit bien la complémentarité et la nécessité des phases de réemploi et d'expression en même temps que les différences méthodologiques qui les

éloignent en dépit de leur succession chronologique dans le cours. La priorité du professeur est de créer les conditions favorables à la réalisation de toutes les phases mais cela ne s'impose pas comme une évidence dès le premier cours et ce, pour diverses raisons qui nous apparaissent aujourd'hui grâce au recul temporel et réflexif. La première de ces raisons est le manque de temps auquel le jeune professeur est surpris de devoir faire face car sa toute première angoisse est de ne pas parvenir à occuper le temps qui lui est imparti, ce qui le pousse à procéder avec lenteur et à paradoxalement manquer de temps en définitive. Or la phase de compréhension approfondie ne pouvant intervenir que comme couronnement du cours, il n'est pas rare qu'elle soit à peine amorcée lorsque retentit la fatidique sonnerie. Ce problème d'ordre matériel ne peut se résoudre qu'à force de ... temps, une fois que le professeur a dépassé cette angoisse première et perfectionné la mise en œuvre des phases précédentes. Alors seulement apparaît le vrai problème : celui du mutisme des élèves qui, rappelons-le, sont en seconde LV2, en provenance directe du collège où, force est de le reconnaître, une moindre importance est accordée à cette phase d'expression. Ils se trouvent donc confrontés à une tâche nouvelle dont ils ne perçoivent pas immédiatement l'intérêt fondamental – communiquer dans la classe pour communiquer en dehors – ni les modalités de réalisation – essentiellement une mobilisation rapide des connaissances acquises -. Même guidés par un questionnaire oral, leur préoccupation reste de chercher CE qu'il faut dire, bien plus que COMMENT le dire. La tentation est grande alors pour l'enseignant d'en conclure au désintérêt des élèves pour le support proposé : ils veulent bien le comprendre car, peut-être animés d'une curiosité juvénile, ils sont frustrés lorsqu'ils ne peuvent accéder à tout le sens d'un document dont ils comprennent une partie mais ensuite, sans doute déçus par le contenu du support, ils négligent sont commentaire tant il est éloigné de leurs préoccupations et, pense le jeune professeur, de toute ressemblance avec une situation de communication authentique. N'obtenant pas des élèves ce qu'il souhaite, l'enseignant « se rabat » sur un procédé malhonnête mais rassurant : la transformation de cette phase d'expression en une énième phase de réemploi. En somme, le professeur stagiaire repropose le questionnaire de compréhension globale mais en l'affinant, en l'augmentant des questions qu'excluait en début de cours l'ignorance du vocabulaire nouveau. Il obtient à sa grande surprise des réponses dans lesquelles une grande exactitude lexicale côtoie des structures syntaxiques indigentes et erronées. Ce constat affligeant dans un premier temps amène l'enseignant à se rendre compte que sa propre représentation du cours a induit dans l'esprit de ses élèves une dissociation nette et très dommageable entre réemploi et expression : soit l'élève pratique – souvent très bien – un exercice de réutilisation des éléments récemment élucidés, soit l'élève s'exprime – plutôt mal voire carrément en français – mais il ne s'appuie pas sur l'un pour réaliser l'autre.

Après ces considérations théoriques qui ont permis à l'auteur d'identifier plus clairement les problèmes essentiels apparus dans sa

pratique, nous nous proposons de brosse le tableau du cours de langue vivante tel qu'il se présentait au début du stage en responsabilité.

3 - Etat des lieux au début du stage en responsabilité.

L'obstacle majeur auquel se trouve confronté le professeur stagiaire réside dans sa difficulté à appliquer les directives en vigueur, ou du moins la représentation qu'il s'en fait.

Maintenant que voilà précisés le cadre et les ambitions du sujet proposé, tentons de donner au lecteur un aperçu de ce qui se passe concrètement au début du stage dans la classe de seconde L.V.2 lors des dernières phases du cours. Précisons qu'à cette époque de l'année qui s'étend à peu près du mois de septembre au mois de novembre, le professeur stagiaire n'a pas encore réalisé véritablement ce que doit être la phase de compréhension approfondie : c'est donc dans un tout premier temps sur ses modalités de réalisation qu'il va falloir s'attarder.

Cette classe avait pour consigne avant la rentrée de se procurer le manuel scolaire Orizzonti italiani 2, édition Armand Colin, Nathan ; il ne s'agit pas là d'un choix de l'enseignant qui se trouve pourtant rasséréiné par la présence de ce support de cours, ne possédant lui-même aucune expérience et en conséquence aucun support « prêt à l'emploi ». C'est donc sur le premier texte du manuel que le professeur bâtit son premier cours.

Sur ce texte de 22 lignes (présenté en annexe) intitulé Come ci siamo divertiti !, la classe travaillera durant trois semaines, soit 9 heures de cours, évaluation sommative d'une heure comprise. Ce n'est qu'à la fin de la cinquième heure que le professeur tente de mettre en place la phase de compréhension approfondie alors qu'est abordée l'étude des premières lignes du second paragraphe du texte. Pourquoi avoir attendu la fin du premier paragraphe ? Parce que le professeur jugeait à ce moment là qu'il n'y avait pas matière auparavant à une quelconque tentative d'approfondissement. Pourtant, avec le recul, il se rend compte qu'il aurait pu demander à ses élèves de préciser qui parle dans les deux premières phrases du texte et pourquoi il n'y a pas de guillemets, de qualifier le caractère des personnages cités nominaleme nt, d'imaginer quel type d'élèves reste avec les professeurs pour achever la visite de la ville, pourquoi certain élèves n'ont d'autre ambition que de chanter des chansons paillardes, de préciser ce qu'entend le narrateur par « anche questo da caserma », d'expliquer la comparaison entre Padre Mattozzi et Fred Astaire, de donner les raisons du mutisme de Martinelli et du refus qui lui a été opposé d'emmener son fiancé et enfin de donner leur propre point de vue sur ce voyage scolaire et de faire part à la classe de leurs expériences personnelles. On voit donc bien que ce n'est pas la pauvreté du contenu du support qui

induit le professeur à éviter cette phase de compréhension approfondie mais, d'une part le manque de temps dû à l'étirement de la phase de réactivation des acquis (entre 15 et 20 questions au début de chaque cours soit un quart d'heure environ) et à la difficulté de mener à bien l'élucidation du vocabulaire (trop d'exemples pour chaque mot et qui plus est mal choisis, donc un réemploi hasardeux de la part des élèves qui, malgré leur bonne volonté, n'ont pas toujours bien compris) ; d'autre part une trop grande ambition en matière de grammaire pousse l'enseignant à vouloir traiter dans un même cours la révision des nombres et celle des articles par exemple avec, pour chaque point, un exercice oral de réemploi. Puis lorsque les préparations écrites de cours du professeur font enfin état d'une phase de « compréhension approfondie », voilà les questions adressées à la classe à propos des 5 premières lignes du deuxième paragraphe :

- Chi propone di fare delle foto-ricordo ai professori ?
- Sono d'accordo i professori ? Sono contenti ? Come lo vediamo ?
- Come si sistemano per fare la foto ? Quanti professori ci sono ?
- Ci sono solo uomini ? Qual'è il nome della professoressa ?
- Chi è il narratore : un professore o uno studente ?

Force est de constater, là encore grâce au recul, que ces questions constitueraient plus une phase de réactivation des acquis que de compréhension approfondie. Le professeur stagiaire n'a pas encore compris qu'il devait amener les élèves à s'exprimer sur ce qui est implicite dans le texte et non à reformuler ce qui y est clairement dit.

En revanche il est très conscient de son devoir d'armer les élèves pour une communication « ordinaire », c'est-à-dire dans son esprit, le plus détachée possible du support qui, toujours dans la représentation qu'il s'en fait, n'est qu'un prétexte à l'acquisition de compétences langagières. Ainsi, une fois « débarrassé » de cette exigence d'élucidation du texte, quand celui-ci a été entièrement traité, le professeur parvient mieux à cibler le genre de questions susceptibles de créer un dialogue, une situation de communication dans la classe. Voici quelques exemples de ces premières tentatives réalisées lors des septième et huitième heures de cours :

- Chi ha già partecipato ad una gita scolastica ?
- Dove siete andati ? In Inghilterra, in Spagna, in Italia ? Dove più precisamente in Italia ?
- Con quali professori vi siete andati ? Come si sono comportati, come quelli del testo ?
- Siete andati in discoteca ? Hanno ballato i professori ?
- C'era un prete come Padre Mattozzi ? Perché ?
- Questo racconto della gita scolastica vi pare realistica ? Perché ? Sono più severi i vostri professori ? Sono più inquieti quando scompaiono certi studenti ? Come reagiscono quando perdono degli studenti ?

- Come vi comportate durante la gita scolastica ? Preferite visitare la città o passeggiare ? Anche voi cantate delle canzonacce e fate dei gestacci ? Avete gli stessi rapporti con i professori ?
- La gita scolastica è un'occasione per cambiare i rapporti tra studenti e professori ? Perché ?
- Qual'è il tono del testo ? Triste ? Comico ? Ironico ?
- Qual'immagine dà il narratore dei professori ? Però lui stesso è un professore, perché allora parla così dei professori ?
- Come si chiama questo tipo di descrizione esagerata ?

La nature de telles questions met en évidence la confusion dans l'esprit de l'enseignant débutant entre d'une part sa volonté de créer une situation de communication et d'autre part l'exigence de faire « commenter, analyser » le texte. D'ailleurs, autant les six premières questions ont suscité des réponses – très mal dites car il y avait une véritable urgence de communication – de la part des élèves enthousiastes de se remémorer de bons souvenirs parfois partagés (en provenance du même collège, certains ont participé au(x) même(s) voyage(s) scolaire(s)), autant les dernières questions n'ont obtenu de réponses que fortement suggérées par l'enseignant et (re)formulées par les élèves les plus compétents en italien.

La conclusion que tire le professeur stagiaire de ces balbutiements de réalisation tardive de la phase de compréhension approfondie est que l'intérêt que les élèves portent à ses questions est fondamental pour qu'il y ait une véritable pratique communicationnelle. Le jeune enseignant en vient alors à attribuer une importance déterminante au contenu du support : s'il intéresse les élèves, la phase de compréhension approfondie devient une occasion de s'exprimer tout court et la langue retrouve son vrai rôle d'instrument comme c'est le cas dans une situation authentique de communication en langue étrangère.

II - Expériences pour l'expression

Ce deuxième temps du mémoire professionnel est consacré à quelques expériences menées par le professeur stagiaire dans sa classe de seconde L.V.2 pour tenter de se clarifier à lui-même la notion de compréhension approfondie qui doit aboutir à l'expression des élèves, puis pour rendre le passage des phases de réemploi du vocabulaire et de la grammaire à l'expression plus souple et plus logique dans son esprit et donc dans celui de ses élèves.

Pour ce faire, c'est tout d'abord un travail sur le support du cours d'italien qui a été réalisé et dont le résultat a été le point de départ d'une expérience méthodologique basée sur une opportunité de communication spécifique à l'établissement. Enfin, un prolongement filmique à l'étude d'un texte a permis à l'enseignant de faire pratiquer à ses élèves de manière « spontanée » le réemploi de structures récemment acquises.

1 - La question du support dans une volonté d'« intéresser » les élèves.

La toute première leçon que le professeur débutant a tirée de son ébauche de pratique était, comme nous l'avons constaté à la fin de la première partie, que les élèves s'exprimaient le plus – et non le mieux – lorsque les questions posées par l'enseignant dépassaient le cadre strict du support (en l'occurrence le texte Come ci siamo divertiti !...) pour atteindre à une généralisation du propos (le sujet reste le même, ici le voyage scolaire) ou, plus exactement, à une application du propos au public en présence, c'est-à-dire les élèves.

Partant de ce constat, le professeur stagiaire émet l'hypothèse que si le contenu du support intéresse les élèves, correspond à leurs préoccupations, il n'en sera que plus aisé de provoquer leurs réactions lors de phase d'expression. C'est pourquoi dès l'achèvement du premier texte du manuel, un nouveau type de support est proposé à la classe : un article du journal La Repubblica daté du lundi 6 septembre 1999 (donc très récent, afin d'exciter la curiosité des élèves à l'égard de l'actualité italienne) à propos de l'élection de Miss Italia (voir annexe). Il s'agit en fait du journal intime d'une des candidates ayant échoué à ce concours très populaire ce qui, semblait-il alors, pouvait permettre de mettre en perspective les sentiments, impressions, avis des élèves puisque la jeune fille narrait les siens à la première personne.

Ce texte contenait en outre diverses difficultés lexicales et grammaticales pouvant s'inscrire sans problème dans la progression linguistique de la classe. Le vocabulaire inconnu était : il diario, la lacrima, la finale, la bugia, il palcoscenico, il diluvio, la chiamata, le quinte, farsela, vincere, sperare, provare (un sentimento o un concorso), spingere, salire, superare, dimenticare, strano/a, seccato/a, peggio, magari. Donc des termes courants, à la portée des élèves, des expressions idiomatiques utiles et des mots en rapport avec le texte précédents (dimenticare s'opposait à ricordare ; les mots rimanere, il fidanzato, abbracciarsi étaient repris et permettaient donc un réemploi à plus long terme) et même avec un texte qui allait suivre et dont nous reparlerons plus tard (à propos de la vocation au spectacle du metteur en scène Federico Fellini et où on retrouvera il palcoscenico et salire su una passerella). Quant à la grammaire, ce texte pouvait fournir l'occasion de réviser le passé-composé (ce que nous avons fait) mais aussi le conditionnel, l'imparfait, le futur ou encore le superlatif relatif.

Dans une classe composée de onze filles pour trois garçons, on pouvait espérer des réactions d'adhésion, de rejet, d'indifférence, bref une opposition de points de vue, un débat. Quatre heures de cours ont été consacrées à l'étude de ce texte. En matière de compréhension approfondie, la première heure de travail sur les lignes 1 à 13 de ce support s'est conclue sur une analyse du document lui-même grâce à un questionnaire du type :

- Di qual tipo di documento si tratta ?
- Da qual giornale è tratto ? Quando è stato scritto ? È recente o anziano ?
- Di quali elementi è composta la pagina ?
- Che cosa si vede sulla foto di sinistra ?

Il s'agissait de sensibiliser les élèves au caractère authentique du document et d'amorcer une démarche de commentaire de celui-ci en mettant en lumière l'importance de l'aspect visuel : la photo, le titre, la mise en page avec l'effet produit par l'imitation de la feuille de papier et du stylo qui évoquaient le journal intime. On attendait qu'à l'issue de ces questions descriptives, les élèves puissent remarquer et éventuellement critiquer le fait que cet événement vise à glorifier l'image, le monde des apparences. Les élèves s'en sont tenus à la description minutieuse de la photo qui nécessitait un lourd apport de vocabulaire supplémentaire et supposait donc que le temps imparti à la compréhension approfondie soit consacré à cet aspect formel. Notons encore que c'est le professeur qui « donne » le vocabulaire que les élèves insèrent dans des phrases descriptives élémentaires comme : « La ragazza ha una corona sulla testa » ou « Ha una sciarpa intorno al collo ».... Les élèves ont donc parlé mais peut-on considérer ces interventions orales comme une compréhension approfondie du support ? Pour revenir sur les éléments attendus, l'enseignant, au cours des deux

heures suivantes a tenté de faire formuler aux élèves ce qu'entendait la narratrice par :

- « Potrei dire che non me ne importa, che lo sapevo, che ero preparata, che non ci avevo mai creduto ma sarebbe una bugia. »
- « Non so cosa pensa il pubblico di noi, [...], non siamo cretine, non siamo superficiali... »
- « Ma c'è chi ha veramente esagerato, alcune piangevano disperate. »

Là encore, des réponses laconiques, clairessemées, exprimées surtout par les élèves les plus motivés indépendamment de la nature du support. Aucune trace de critique argumentée du point de vue livré par la Miss mais une simple reformulation (souvent mal dite) de ce qui était écrit. Ainsi à la question : « Perché il pubblico pensa che le Miss siano stupide e superficiali ? », un élève répond platement : « Perché sono belle ! » sans qu'il soit possible de le pousser plus avant dans sa réflexion. Pas d'opposition d'opinion donc aucune interactivité au sein de la classe : les rares élèves qui parlent s'adressent au professeur qui se refuse à produire purement et simplement les questions qui pourraient faire naître la polémique et donc la situation de communication tant attendue. Ces questions devraient émerger de la classe si le support intéressait un tant soit peu les élèves, si ceux-ci avaient quelque chose à dire sur le sujet.

Ce n'est qu'à la fin de la dernière heure de cours consacrée à l'étude de ce document que l'enseignant se résout à poser les questions suivantes :

- Qual'immagine avete delle candidate ai concorsi di bellezza ?
- Come reagireste al posto della narratrice ?
- Perché si può essere candidati a questo tipo di concorso ?
- Chi tra di voi lo farebbe ?
- Che cosa diventano le Miss dopo la loro vittoria ?
- Le invidiate ? Le ammirate ? Cosa rappresentano per voi ?
- Secondo voi, perché esistono tali concorsi ?

Là, les tentatives de réponses ont été plus nombreuses et plus chaotiques car elles faisaient appel à des structures grammaticales complexes et inconnues comme : « pensare che » ou « credere che » suivies du subjonctif présent ou bien encore l'emploi du subjonctif imparfait dans les subordinées hypothétiques. Presque chaque élève voulait donner son avis ou critiquer celui d'un autre ce qui a créé l'ambiance du débat souhaité sans que soient pour autant atteints les objectifs de dénonciation que s'était fixés le professeur car les argumentations manquaient trop souvent de pertinence. Un élève dit par exemple : « Si è presentata al concorso perché si trova bella, perché è pretenziosa. », à quoi un autre répond : « Si è presentata per diventare famosa. » mais personne n'en a déduit qu'elle pouvait être victime de la société des apparences dans laquelle nous

évoluons, thème auquel tenait l'enseignant car c'était également celui du texte suivant dans le manuel, Nessuno è perfetto, d'après Luigi Pirandello, Uno, nessuno e centomila.

Cette expérience a permis au professeur stagiaire de se rendre compte que du contenu d'un support ne dépendait pas forcément la quantité ni la qualité de l'expression des élèves. Ce constat met en revanche l'accent sur l'importance du questionnaire de compréhension approfondie que l'enseignant soumet à la classe et plus particulièrement sur l'efficacité, en termes quantitatifs, des questions « personnelles », s'adressant directement aux élèves, les interrogeant sur leurs sentiments, leurs points de vue, leurs opinions. Ces questions les stimulent, leur donnent envie de s'exprimer car ils ont l'impression qu'on s'intéresse à eux, même si leur argumentation est souvent bien en deçà de ce qu'attendait le professeur qui doit sans doute apprendre à ne pas surestimer les élèves et accepter que sa fonction d'enseignant en langue vivante lui commande de donner la priorité à l'expression quelle qu'elle soit plus qu'à son contenu même s'il doit profiter de toutes les occasions pour aiguïser le sens critique de ses élèves.

En outre, le travail sur ce support a démontré au stagiaire qu'il était ardu de présumer de ce qui « intéresse » les élèves et l'a donc exhorté à la prudence pour l'avenir à l'égard de ce genre de présomption.

Enfin, cette expérience a été l'occasion d'une première ébauche d'interactivité au sein de la classe car le sujet du support était un fait de société ouvert sur une possibilité de débat qui reste, au vu de l'enthousiasme (relatif bien sur !) des élèves, un bon moyen de les impliquer dans leur propre apprentissage.

2 - Saisir les opportunités pour créer une situation de communication.

C'est de ces leçons recueillies lors de l'expérience décrite ci-dessus qu'est née l'idée d'organiser dans la classe de seconde L.V.2 un travail de groupe en une heure autour d'une polémique ayant agité l'établissement durant quelques semaines : faut-il autoriser les élèves à fumer dans l'enceinte du lycée ? L'interdiction était antédiluvienne et le nouveau proviseur y avait mis un terme avant d'être rappelé à l'ordre par la loi suite à la médiatisation de « l'affaire ». S'en est suivie une confusion dans l'esprit de chacun sur ce qu'il était finalement permis de faire et les professeurs ont été invités à faire part à leurs élèves d'un communiqué du proviseur leur demandant de ne pas tenir compte de la modification qu'il avait souhaité apporter au règlement intérieur.

Il y avait là un impératif de communication incontournable et une action pédagogique de prévention des risques liés à la tabagie à mener. S'agissant d'un cours de langue vivante, il semblait préférable de guider les élèves dans une réflexion en italien sur ce fait de société plutôt que de consacrer un quart d'heure à leur « faire la morale » en français.

C'est ainsi que la classe a été partagée en trois groupes de trois élèves, un groupe de quatre et un élève coordinateur et présentateur. Chaque groupe s'est vu assigner une tâche particulière : un groupe devait trouver dix arguments favorables à la permission de fumer dans le lycée tandis qu'un autre devait lui opposer dix arguments contraires. Un groupe a dû inventer puis jouer une scène dialoguée mettant en présence des fumeurs et des non-fumeurs. Le dernier groupe avait pour mission de décrire et commenter une bande dessinée se trouvant dans le manuel (voir annexe) et suggérant l'idée de l'adéquation entre le tabac et la mort. L'élève coordinateur et présentateur devait introduire l'ensemble des travaux en rappelant la polémique de départ puis annoncer la teneur de chaque intervention au fur et à mesure du déroulement de cette activité. L'objectif était pour chaque groupe de rendre compréhensible aux autres le fruit de son travail. Deux dictionnaires bilingues avaient été amenés dans la classe et proposés en libre consultation, l'enseignant quant à lui se tenait à la disposition des élèves pour répondre à leurs difficultés linguistiques.

La constitution des équipes et la répartition des tâches se sont faites assez naturellement, par affinités mais la lecture du communiqué du proviseur, l'exposition des consignes et le déplacement des élèves, tables et chaises furent plutôt laborieux (un quart d'heure). Etant donné que les interventions orales devaient occuper les vingt dernières minutes du cours (soit environ cinq minutes chacune), l'équivalent à peine restait pour produire les textes qui allaient servir de base à l'exposé de chaque groupe.

Les objectifs pédagogiques poursuivis lors de la mise en place de ce travail de groupe, outre l'obligation de rendre compte d'une information du chef d'établissement et d'adopter la démarche préventive concernant le tabac, étaient multiples. Il s'agissait tout d'abord d'étudier la production orale en langue étrangère des élèves sur un sujet les touchant au premier chef et indépendant de l'enseignement de la langue tel qu'il était réalisé jusqu'alors ; cet objectif venait en complément de l'expérience menée précédemment sur le contenu du support du cours d'italien et a eu un écho plus positif quant à la participation des élèves : sur ce sujet, ils avaient beaucoup à dire et l'obstacle majeur est donc devenu COMMENT le dire. Ainsi a pu être touchée du doigt la véritable fonction du cours de langue à savoir, donner des outils linguistiques permettant de répondre à une pratique communicationnelle. Cette expérience revêtait ensuite une dimension méthodologique en cela que le déroulement classique du cours d'italien a été totalement bouleversé : il n'y avait plus un support à élucider et à commenter mais quatre supports à créer, il n'y avait plus d'exercices

mécaniques de réemploi de mots ou de structures grammaticales à réaliser mais un emploi à trouver ou à retrouver pour dire quelque chose, il n'y avait plus le face-à-face professeur-élèves où l'un sait et l'autre apprend mais plusieurs interlocuteurs (l'enseignant certes, mais aussi le coordinateur-présentateur et les autres groupes) et donc plusieurs sources de documentation (sans oublier les dictionnaires dont les élèves de seconde ne se servent pas ou peu et souvent mal : ça a été l'occasion pour le professeur de s'en apercevoir et d'orienter leurs recherches lorsque c'était possible mais aussi de les induire à relativiser la toute puissance qu'ils accordent à cet instrument de traduction, la traduction étant pour eux la compétence linguistique suprême). Cette multiplicité des sources d'information a permis de souligner leur manque d'autonomie méthodologique ; en effet, ils ne savaient plus où donner de la tête ni à qui se fier, ce qui a eu comme conséquence de transformer l'enseignant en arbitre, sa place n'était donc plus le devant de la scène ni son rôle le premier : les élèves devenaient donc acteurs du cours et de leur apprentissage. Cela n'a d'ailleurs pas eu que des retentissements positifs : bavardage décuplé, partage pour le moins déséquilibré du travail dans certaines équipes, désengagement même d'une minorité d'élèves grâce à l'alibi du nombre (soit l'exact contraire de ce qui était projeté !), très médiocre qualité d'écoute des autres (même en français lors de l'écriture de l'intervention), difficultés pour toutes les équipes (sauf celle qui devait écrire et jouer une scène dialoguée) à désigner un porte-parole (l'enseignant a dû intervenir pour faire prendre la parole aux élèves d'ordinaire les plus muets). En revanche, le contenu des interventions s'est trouvé enrichi par cette expérience, notamment la qualité des argumentations en dépit de l'urgence dans laquelle elles avaient été écrites. « Ecrites », c'est là que se situe le problème majeur : les équipes ont rédigé un texte que leur porte-parole a lu devant la classe sans que rien ne soit ajouté spontanément par les membres du groupe et sans que les autres groupes ne posent une seule question. Ou comment faire d'une opportunité de communication réelle une succession monotone de lectures inexpressives de textes émaillés d'inexactitudes linguistiques... C'est finalement l'élève seul chargé de coordonner et de présenter les différents travaux qui a produit les meilleures interventions orales grâce à sa personnalité (théâtrale: il a accepté de jouer le jeu et a donc dépassé la lecture) mais surtout à la rigueur qu'impose le travail solitaire : on ne peut se masquer derrière l'incompétence des autres.

En matière d'expression orale des élèves en italien, cette expérience a donc constitué un échec car le véritable travail d'expression avait été réalisé par écrit. Il convient tout de même de reconnaître que la substance de cette expression a été nettement améliorée par un vrai effort d'argumentation, possible parce que les élèves avaient de la matière, des opinions sur le sujet : cela leur a sans doute permis d'entrevoir ce que l'enseignant attendait d'eux dans la phase d'expression orale du cours et de souligner par là que les compétences (notamment argumentatives donc) acquises en cours de

français par exemple n'avaient pas à être déposées au seuil de la classe de langue.

En outre, cette expérience a eu un lointain et surprenant retentissement lorsque la classe a étudié, environ quatre mois plus tard, le texte du manuel intitulé Le spiace ? mettant en scène un dialogue entre deux voyageurs dans un train à propos de la gêne que peut occasionner la fumée de cigarette. Le professeur n'a pas eu à s'attarder sur des mots comme *accendere*, *il fumo*, *l'accendino*, *il cancro* dont les élèves se souvenaient et qu'ils ont réemployé aisément en compréhension approfondie pour évoquer une situation qui leur était familière.

Mais c'est avant tout pour l'enseignant que cette expérience a été riche d'enseignements. Elle lui a permis de s'apercevoir que si répondre aux besoins nés d'une situation de communication était l'objectif du cours de langue, ce dernier n'en était pas pour autant tenu d'illustrer cette situation authentique qui reste une abstraction, la fin pour laquelle œuvre le cours. Elle lui a démontré également qu'en matière de pratique communicative, le cours traditionnel était plus riche que cette tentative d'y échapper parce que les occasions pour chaque élève de parler et d'entendre de l'italien y sont plus nombreuses et les activités d'apprentissage plus variées et plus consciemment élaborées : le professeur accompagne la classe vers un objectif à court terme qui est la phase de compréhension approfondie au lieu de chercher à tout prix à ce que les élèves « s'expriment ». Il faut accepter de jouer le jeu, de feindre la nécessité de communiquer dans la classe et se concentrer sur l'acquisition des outils utiles à cette situation artificielle de communication.

Cette étape a donc en définitive poussé le professeur stagiaire à démythifier le regard qu'il portait d'une part sur la notion d'expression de l'élève et d'autre part sur l'organisation classique du cours de langue vivante qu'il vivait comme une limite, une prison et qui s'avère finalement une structure apte à lui permettre de faire progresser ses élèves de manière raisonnée.

3 - L'image : du réemploi dans l'expression

C'est d'ailleurs un prolongement à une série de cours « classiques » sur un texte du manuel qu'a été réalisée l'expérience décrite ci-dessous et qui a constitué pour le professeur débutant le point de départ d'une réflexion non plus seulement sur l'expression des élèves de seconde L.V.2 dans la phase de compréhension approfondie mais aussi sur la notion de réemploi.

La classe a consacré six heures à l'étude du texte intitulé Come nasce una vocazione (voir annexe) dans lequel Enzo Biagi, l'auteur, raconte un entretien avec son ami Federico Fellini qui évoque certains souvenirs de son

enfance ayant pu l'amener à devenir cinéaste. L'enseignant cherche à rendre plus cohérente et plus souple l'articulation entre réemploi et expression orale des élèves et cela a pu se traduire parfois par un questionnaire de « compréhension approfondie » dont l'objectif était en réalité de faire réutiliser aux élèves les mots élucidés dans le cours. Voici, à titre d'exemple, les questions adressées à la classe à la fin de la troisième séance d'étude de ce texte :

- Come sono entrati in teatro Federico Fellini e la sua fidanzatina ?
→ Réponse attendue : F. Fellini e la sua fidanzatina sono entrati in teatro arrampicandosi al finestrone.
- Perché non si erano accorti prima dell'esistenza del teatro ?
→ Réponse attendue : Non si erano accorti prima dell'esistenza del teatro perché la saracinesca era abbassata.
- Chi sono i personaggi che incontrano e cosa stanno facendo ?
→ Réponse attendue : I personaggi che incontrano sono degli attori che stanno provando il loro spettacolo.

On est bien loin d'une situation authentique de communication mais aussi de l'expression des élèves et même d'une tentative de commentaire du texte. Les élèves ne font que reformuler des éléments de la question (répétition) et des éléments explicitement contenus dans le texte (lecture) : c'est une forme de réemploi mais qui n'aurait d'autre objectif que lui-même.

A l'inverse, et on voit bien là le tâtonnement du débutant, voici ce qui est proposé à la fin de la cinquième heure de cours sur ce support :

- Perché per F. Fellini, « vocazione » è una parolaccia ?
→ L'enseignant lui-même ne saurait répondre à cette question que par des supputations du type : ce mot évoque le devoir, la fatalité ; la vocation, c'est ce à quoi on est appelé, comme à l'armée....
- Qual'altra parola si potrebbe usare ?
→ Le professeur suggère : avere il gusto di ... que les élèves ne pouvaient pas deviner.
- Cosa può sottintendere la frase : « Oscuramente sentivo che era accaduto qualcosa » ?
→ La réponse était plus évidente – F. Fellini sous-entend qu'il a eu une révélation, que quelque chose a bouleversé son existence – mais pas véritablement à la portée d'élèves de seconde.

Toutes ces questions relèvent d'une analyse que les élèves, même s'ils en sont capables, ne réaliseront pas en cours de langue vivante et qui

nécessite un vocabulaire dont ils ne disposent pas : il n'y a donc pas de réemploi possible. On peut en outre se demander quel est l'intérêt linguistique, en regard de l'impératif de communication auquel le cours de langue doit répondre, d'un tel questionnaire. Constatant son échec, c'est-à-dire le mutisme de la classe, le professeur revient à la formule dont il a déjà éprouvé l'efficacité, les questions s'adressant personnellement aux élèves comme :

- E tu, hai una vocazione, qual'è ?
- Vuoi farne il tuo mestiere ?
- Qual'è secondo voi la differenza tra vocazione e passione ?
- Com'è nata la tua vocazione o la tua passione ?
- Chi è già andato a teatro ? Per vedere che cosa ?

Ces questions qui stimulent les élèves leur permettent aussi de réemployer des structures comme « mi piace/mi piacciono », « voglio fare l'attore » mais également un vocabulaire riche et varié, en fonction des goûts de chacun : le sport, le théâtre, la peinture et le dessin etc. ...

Cette discussion en classe sur les passions de chacun fut très animée : tout le monde avait quelque chose à dire, voulait communiquer un peu de sa flamme aux autres en la justifiant, en l'expliquant. C'est à partir de ces précieuses informations des élèves sur eux-mêmes qu'un autre travail a été envisagé : la réalisation, en groupe ou individuellement, d'exposés en rapport avec leurs centres d'intérêt. Nous reparlerons de cette expérience dans la troisième partie de ce mémoire.

Pour l'heure, revenons au prolongement d'une heure donné à l'étude du texte Come nasce una vocazione. Le professeur a voulu profiter du contact avec le grand réalisateur italien Federico Fellini pour faire découvrir à ses élèves un extrait d'un de ses films. C'est la séquence de la photo de classe dans la cour de l'école, tirée d'Amarcord qui a été retenue pour illustrer et enrichir le travail sur le support écrit. Cette séquence dure moins de trois minutes, elle a été diffusée intégralement deux fois consécutives pour que les élèves puissent la résumer, puis de manière fractionnée avec des arrêts sur image destinés à la description détaillée. Les élèves ont réagi très positivement à l'expérience du support filmique et ont mis en œuvre très efficacement et spontanément le réemploi de la traduction de « on » par la tournure réfléchie abordée lors de l'étude du texte dans des phrases du type : « Sull'immagine si vede una classe, si vedono d egli allievi e dei professori. ». Ils ont aussi réemployé sans problème et de leur propre chef la structure « c'è/ci sono » également revue dans le texte. Un élève a exprimé l'énervement d'un professeur en employant le verbe « stizzirsi » à la troisième personne du singulier sans faute ! Ce verbe avait été appris plusieurs semaines auparavant dans le deuxième texte du manuel. Le mot « sciarpa » évoqué dans l'article sur Miss Italia a aussi été retrouvé rapidement, comme de nombreux autres termes relatifs à l'habillement

acquis ou révisés lors de l'étude de ce deuxième texte. Cette séquence met en scène une grenouille, mot dont les élèves ignoraient la traduction et qu'ils ont donc apprise à cette occasion. Plusieurs mois plus tard, dans un devoir, il leur était demandé de traduire ce mot dont aucune trace écrite n'avait été conservée : 12 élèves sur 14 la connaissaient !

Ces quelques exemples montrent que l'immédiateté d'accès pour les élèves au support filmé leur permet une plus grande décontraction dans l'expression orale : ce qui est dit se voit à l'écran et paraît donc plus vrai, plus juste. Il est alors plus facile pour les élèves de se concentrer sur la langue elle-même et de faire moins de fautes, de construire des phrases plus riches et même de développer plus d'imagination et de capacité d'analyse pour parler de la psychologie des personnages notamment.

Cette expérience voudrait aussi attirer l'attention sur l'efficacité du réemploi à « long terme » qui, s'il se construit grâce à la répétition et à la réalisation d'exercices mécaniques durant la phase du cours dite de réemploi, permet à l'apprenant de prendre conscience de l'utilité des structures grammaticales et des mots tirés de textes qui lui sont imposés et dont il ne perçoit que rarement l'intérêt.

Le professeur stagiaire a donc consacré beaucoup de son énergie et de sa réflexion à la notion d'expression de l'élève en cours de langue vivante. Les expériences mises en œuvre ont visé surtout à créer dans la classe un climat aussi proche que possible de celui d'une situation de communication afin que l'élève ressente le besoin ou l'envie de s'exprimer, de parler de soi et du monde qui l'entoure car c'est sans doute cette motivation qui est la clef d'un apprentissage efficace de la langue étrangère.

III - Le réemploi en questions

Cette motivation doit être appuyée par la méthode : pour s'exprimer, il faut maîtriser des outils linguistiques et cela n'est possible que grâce au réemploi de ceux-ci, c'est-à-dire à leur compréhension et à leur pratique qui doivent aboutir à leur automatiser, à l'acquisition de réflexes.

Nous allons d'abord tenter de cerner en quoi consiste le réemploi des élèves ou leur difficulté à le pratiquer avant de proposer des exemples d'exercices de réemploi. Enfin seront avancées quelques perspectives du travail restant à accomplir.

1 - Que réemploie l'élève ?

Nous allons tâcher dans cette partie du mémoire de voir sur quels outils linguistiques les élèves construisent leur expression – et dont ils se contentent trop souvent – et au contraire quels éléments de la langue ils occultent bien qu'ils en aient connaissance.

Précisons tout de suite que nous distinguons le réemploi mécanique immédiat qui fait suite à l'élucidation d'un mot ou d'une structure grammaticale et constitue un moyen de réemploi à « long terme » qui permet à l'élève d'enrichir son expression et peut donc être perçu comme un objectif. Bien sûr, le second ne peut exister que suite au premier qui sert aussi à renseigner le professeur sur la validité de ses explications, sur le degré de compréhension qu'en a l'élève. Ces remarques sont apparues après le constat selon lequel les élèves peuvent très bien pratiquer le « réemploi d'imitation » sans pour autant être capables ensuite de réutiliser à bon escient dans l'expression l'objet de ce réemploi.

Ainsi on s'aperçoit que les élèves de seconde L.V.2 bâtissent la plupart de leurs phrases autour des structures « c'è/ci sono » ou « mi piace/mi piacciono » employées telles quelles, c'est-à-dire rarement conjuguées à d'autres temps ou à l'aide d'autres pronoms pour la seconde. De la même manière, les verbes réguliers sont souvent bien conjugués au présent de l'indicatif et à la première personne du singulier mais posent de nombreux problèmes aux autres temps et aux autres personnes. La conjugaison des auxiliaires au présent de l'indicatif est elle aussi généralement bien maîtrisée. La première explication à ces réemplois réussis mais limités réside sans doute dans l'ancienneté de l'apprentissage de ces formes qui sont les bases irréductibles de l'expression en italien : parler de soi, de ce qu'on

aime et décrire sommairement une scène. En seconde L.V.2, les élèves étudient l'italien depuis deux ans et ont donc eu maintes occasions de les entendre, de les pratiquer plus ou moins heureusement et de les voir corrigées souvent par les enseignants ; bref elles ont été répétées si régulièrement qu'elles ont fini par être acquises. On a là le lieu commun qui s'applique à merveille à la notion de réemploi selon lequel « enseigner c'est répéter ». Lieu commun dont sans doute aucun enseignant ne peut prétendre faire l'économie mais que le stagiaire découvre dans sa monotonie et dans sa relative inefficacité à court terme. Il lui faut donc apprendre la patience et surtout déployer des trésors d'imagination pour concevoir des exercices adaptés à la classe et au support sur lequel elle travaille. Son a priori en début de stage est que cela sera aisé, simple mais la réalité le rattrape vite une fois confronté aux dix ou vingt phrases de réemploi à trouver pour que chacun puisse s'exercer sur une structure grammaticale ou aux exemples « éclairants » qu'il doit suggérer aux élèves pour leur faire comprendre puis réutiliser entre cinq et dix mots ou expressions par cours. L'enseignant débutant se rend compte alors que ce qui est évident pour lui l'est moins pour l'élève et que la gymnastique intellectuelle à accomplir lorsqu'on sait pour se mettre à la place de celui qui ne sait pas nécessite une souplesse qu'on n'acquiert pas en quelques jours.

La répétition reste donc une méthode assez sûre pour marquer durablement les esprits des élèves mais encore faut-il qu'elle soit « intelligente ». Ainsi si la mémorisation par cœur des conjugaisons est le seul moyen de les connaître, elle relève du travail personnel de l'élève. En cours, le professeur conçoit des phrases dans lesquelles le verbe à l'infinitif doit être conjugué au bon temps et à la bonne personne : l'élève doit par conséquent opérer une sélection dans ses connaissances et n'en restituer que la partie utile, comme il sera appelé à le faire lors d'une discussion en italien. Au passage, il répète une phrase dans laquelle l'enseignant aura pris soin de glisser des éléments lexicaux récemment découverts de manière à ce que l'élève se familiarise avec eux malgré lui. Ces exercices de pratique des conjugaisons ont intérêt à être fréquemment renouvelés afin que les élèves dépassent leur penchant à la facilité qui consiste à ne recourir qu'à ce qu'on ne connaît déjà et ne se limitent donc plus au seul présent de l'indicatif.

La même démarche peut être adoptée pour les pronoms personnels compléments d'objet direct ou indirect (C.O.D. ou C.O.I.) que les élèves ont tendance à remplacer par les groupes nominaux correspondants ; ainsi, au lieu de dire « Le piace andare a vedere la casa di Giulietta e Romeo », l'élève dira plus volontiers « Piace a Deborah andare a vedere la casa di Giulietta e Romeo » ou encore « Ha visto gli studenti per strada » plutôt que « Li ha visto per strada ». Les pronoms personnels sujets sont quant à eux trop souvent exprimés alors qu'ils ne s'utilisent pas systématiquement en italien mais ils constituent un point de repère utile aux élèves pour conjuguer correctement les verbes : dans ce cas, l'enseignant signale que l'élément est superflu et fait répéter la phrase sans le pronom sujet. Ce maniement des

pronoms personnels est très important car l'utilisation assez fréquente à l'oral de tournures réfléchies le nécessite sans arrêt ; or les élèves ont bien retenu la forme « mi piace/mi piacciono » présentée telle quelle mais ont du mal à la transposer sans erreur à d'autres personnes. C'est pourquoi lors de l'acquisition des structures comme :

- Pronom personnel C.O.I. + « piacere » conjugué à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel + sujet réel de la phrase,

ou encore :

- Pronom personnel C.O.I. + « dare fastidio » conjugué au temps et à la personne voulus + sujet réel de la phrase,

il a fallu insister sur toutes leurs modalités d'utilisation sans se limiter à la seule première personne du singulier. D'où l'intérêt de bien faire prendre conscience aux élèves de la formation syntaxique de ces structures et de la fonction grammaticale de chacun de leurs termes. Certes, à première vue, tant de complexité apparente peut décourager les élèves mais si l'enseignant prend le temps de bien décomposer le mécanisme, de renvoyer les élèves à des exemples similaires en français quand cela est possible et de leur transmettre des astuces permettant d'identifier la fonction de chaque élément, alors ils sont en mesure de réemployer ses structures de manière raisonnée, en comprenant ce qu'ils disent. Il est clair que cette démarche nécessite du temps et une attention soutenue de l'enseignant aux difficultés que rencontrent les élèves faibles en français. Pourtant, c'est le moyen le plus sûr de leur faire mettre en œuvre une amorce de réflexion sur la langue elle-même qui constitue un des objectifs à ne pas négliger du cours d'italien. De plus, le professeur stagiaire apprend petit à petit à connaître sa classe et doit adapter sa pratique à celle-ci : en l'occurrence, la majorité du groupe de seconde L.V.2 avec lequel nous travaillons se destine à une série littéraire ; il paraissait donc difficile de faire l'économie d'une telle réflexion linguistique dont les élèves recueilleront peut-être les fruits tout au long de leur scolarité et pas seulement en italien. Il s'agit en conséquence d'un moyen de les rendre plus autonomes dans leur travail et à terme plus créatifs dans leur expression car ils se rendent compte que c'est à eux de concevoir la langue qui va dire précisément leur pensée et non au professeur de « plaquer » son savoir sur leurs idées.

Il n'en reste pas moins que l'élève, s'il a le choix entre deux structures, utilisera toujours celle qui est la plus facile à manier. Ainsi la traduction de « il + falloir » par « ci + volere conjugué à la 3^{ème} personne du singulier ou du pluriel + sujet réel » se trouve étudiée en même temps, pour éviter tout risque d'erreur, que le verbe « bisognare » conjugué à la 3^{ème} personne du singulier et suivi impérativement d'un verbe à l'infinitif. Cela provoque l'utilisation à mauvais escient, c'est-à-dire suivi d'un groupe nominal, du verbe « bisognare » plus facile à conjuguer que le verbe irrégulier « volere »

et dont l'élève retient qu'il s'utilise dans ce sens là à la seule 3^{ème} personne du singulier. Le réemploi de ces deux structures a donc intérêt à alterner l'une et l'autre dans un même exercice de façon à ce que les élèves perçoivent et pratiquent les différents cas d'utilisation plutôt que de savoir par cœur : « ci vuole/ci vogliono + nom » et « bisogna + verbe à l'infinitif » = il faut. Ces remarques sont également valables pour la traduction du « on » français par la tournure réfléchie mais comme il est très facilement remplaçable par un « nous », les élèves, lors de l'expression n'y recourent que très rarement (cf. II, 3).

Le réemploi du vocabulaire est nettement plus difficile à organiser. Ce sont les supports du cours qui en fournissent l'essentiel et son réemploi oral consiste en deux phases : celui qui suit immédiatement l'élucidation qu'en a fait le professeur et celui qui relève de la réactivation des acquis en début de cours. Dans les deux cas l'attention des élèves est focalisée sur le mot lui-même et le réemploi ne pose de problème que si l'enseignant n'a pas trouvé d'exemples « éclairants » (ce qui est fréquent !) ou si les élèves n'ont pas fait leur travail personnel (ce qui est tout aussi fréquent...). Mais la phase de compréhension approfondie n'est, elle, généralement bâtie que sur trois types de mots :

- Ceux qui sont proches du français comme gentile (et son antonyme cattivo), cortese, contento, la finestra, lo studente, il figlio, la figlia, la madre, il padre, la scuola, la porta...
- Ceux qu'ils connaissent depuis longtemps comme il ragazzo, la ragazza, la strada, il gioco, andare, partire, visitare, passeggiare, volere, vedere, fare...
- Ceux qui sont difficiles à prononcer et qu'on a donc beaucoup répétés comme stizzirsi, sghignazzare, infastidire, tamburellare...,

et sur les mots fournis à la demande par l'enseignant qui ne peut pas toujours, pour des raisons matérielles de temps et de saturation des élèves, en laisser une trace écrite et penser à les faire réemployer.

Finalement, les élèves réemploient préférablement ce qu'ils savent déjà parce qu'on le leur a répété très souvent, ce qui leur paraît facile parce que cela ressemble à leur langue maternelle, ce qui présente une grande difficulté de prononciation ou de construction parce que le professeur y insiste beaucoup et les met en garde contre la difficulté. Ce dernier point semble constituer le meilleur allié de l'enseignant car il lui permet de piquer la curiosité et la fierté de l'élève qui veut relever le défi. Loin de sous-estimer ses élèves, le professeur doit les amener à se dépasser sans perdre de vue qu'il s'agit avant tout en langue vivante d'apprendre à communiquer.

2 - Des exercices de réemploi différents.

Comme nous avons déjà eu l'occasion de le souligner, la notion de réemploi s'entend sous deux aspects : la phase de réemploi à proprement parler qui propose des exercices de répétition, de reformulation d'éléments découverts dans le cours et la réutilisation à plus long terme de ces éléments dans la phase de compréhension approfondie, d'expression. Or l'apprenant ne perçoit pas l'« homologie fin-moyens » qui apparaît ici et dissocie très nettement ces deux phases parce que la première revêt un caractère mécanique qui fait appel à une seule compétence à la fois tandis que la seconde nécessite de mettre en œuvre une multiplicité de savoirs et de savoir-faire dans laquelle l'élève se trouve souvent noyé.

Face à ce constat, le rôle de l'enseignant est de rapprocher ces deux temps du cours, de faire en sorte que leur complémentarité soit plus évidente aux yeux des élèves et pour cela, il faut que la phase de réemploi soit moins mécanique et contienne déjà un enjeu communicationnel.

C'est dans cet esprit qu'a été abordé par le professeur stagiaire avec la classe de seconde L.V.2 l'apprentissage du subjonctif présent. Ce mode nouveau aurait pu être traité de la même manière que les autres conjugaisons, par des exercices dans lesquels le verbe doit être transformé au gré des éléments contenus dans une phrase produite par l'enseignant et reproduite par l'élève. Ici le stagiaire est parti de cette base pour tenter de créer une situation de communication sur le modèle suivant :

X dit à Y : « Z deve chiudere la porta. »

Y dit à Z : « X vuole che tu chiuda la porta. »

X dit à Z : « Che cosa dice Y ? »

Z dit à X : « Y dice che tu vuoi ch'io chiuda la porta. »

Au début de l'exercice, le rôle d'X est joué par l'enseignant mais une fois que le mécanisme semble compris par les élèves, ce sont eux qui le mettent en œuvre entre eux et le professeur n'intervient que pour les corriger. Cet exercice permet de faire réemployer le subjonctif présent à deux personnes différentes et par deux élèves différents mais aussi de réviser les verbes irréguliers « dovere », « volere » et « dire ». Ce jeu de rôles nécessite une grande écoute de la part des élèves car ils ne peuvent pas savoir à l'avance sur qui « ça va tomber » et parce que comme dans le « jeu du téléphone », il ne faut pas oublier en cours de route la phrase initiale. Cet exercice apparemment complexe a remporté un franc succès auprès des élèves parce que c'était aussi un moyen de se parler, de bavarder légalement en quelque sorte et même de plaisanter en se critiquant mutuellement mais au style indirect et sans méchanceté. Même s'il est assez long à mettre en place car les consignes semblent très compliquées au départ, cet exercice atteint son objectif qui est de faire oublier la difficulté syntaxique par un intérêt ludique. On peut même imaginer qu'il permet de faire prendre

conscience aux élèves de la nécessité de connaître le subjonctif présent en italien alors que leur a priori est qu'en cours on n'apprend que des choses inutiles et inintéressantes.

Cette « réussite » a inspiré un prolongement de la démarche à l'occasion de l'apprentissage de l'impératif. Le même exercice a été remanié en fonction du nouveau mode à acquérir, c'est-à-dire en éliminant le passage par le style indirect. Voici un exemple :

X dit à Y : « Voglio che Z mi dia il suo libro. »

Y dit à Z : « Da' il tuo libro a X ! »

Z dit à Y : « Ho dato il moi libro a X. »

Cet exercice a pour objectif de pratiquer l'impératif mais il permet aussi de réviser le subjonctif présent et le passé-composé ; il présente en outre l'avantage de faire intervenir trois élèves autour d'une même phrase-support ce qui le rend accessibles aux élèves qui manquent souvent d'imagination lorsqu'il faut produire des exemples de réemploi. Là encore, ce sont les élèves qui parlent, qui travaillent et non le professeur qui les assomme avec son interminable liste de phrases à reformuler. De plus, la formule du jeu de rôles se prêtait d'autant mieux à l'apprentissage de l'impératif que celui-ci est le mode de l'enseignant pour s'adresser aux élèves mais que ceux-ci ont rarement l'occasion de pratiquer en classe. Cela a d'ailleurs donné lieu à un excursus grammatical né du besoin de communication créé par l'exercice lui-même. En effet, un élève a dit à son camarade : « Voglio che la professoressa sia d'accordo con me » et le malheureux camarade de devoir s'adresser au professeur à l'impératif mais en utilisant la forme de politesse alors qu'on s'en était tenu à la 2^{ème} personne du singulier. Comme la classe avait déjà abordé l'étude du subjonctif présent, cela n'a pas posé de problème majeur et cette expérience est l'une des seules occasions où la nécessité de l'étude d'un point de grammaire a jailli de la classe elle-même. Quand un peu plus tard la question a été traitée plus en profondeur, les élèves n'ont pas eu de difficulté à la reconnaître, même si pour ce qui est de la pratiquer au quotidien des progrès restent souhaitables....

Ces deux exercices oraux dans lesquels était requise l'utilisation du subjonctif présent ont permis que les élèves acquièrent des automatismes concernant celle-ci ; ainsi, si spontanément ils l'oublient lors de l'expression, une simple mimique de l'enseignant ou la répétition interrogative de « volere che + ... ? » ou « bisognare che + ... ? » suffit dans la plupart des cas à leur y faire penser et s'autocorriger.

Toujours dans une volonté de rendre plus souple le passage de la phase de réemploi à la phase d'expression, le professeur stagiaire a tenté de concevoir un exercice de maniement de la subordonnée hypothétique qui ne soit pas purement mécanique mais fasse appel à l'imagination des élèves. Ainsi, après avoir expliqué le plus clairement possible les règles qui régissent l'utilisation de cette subordonnée hypothétique en italien et fait découvrir

puis apprendre aux élèves les modes et temps nécessaires à sa mise en œuvre (le conditionnel et le subjonctif imparfait), l'enseignant a élaboré le questionnaire suivant :

- Che cosa faresti se fossi ricco ?
- Che cosa faresti se la scuola non esistesse ?
- Con chi partiresti se andassi su un'isola deserta ?
- E tu, se avessi denaro, che cosa ti compreresti ?
- Se potessi scegliere, quale mestiere faresti più tardi ?
- Se avessi solo un minuto da vivere, che cosa ne faresti ?
- Se aprissi la finestra e la porta nello stesso tempo, che cosa produrrebbe ?
- Se prendessi un colpo d'aria, di che cosa potresti morire ?
- E se fumassi moltissimo, di che cosa potresti morire ?
- Se fossi presidente della Francia, che cosa cambieresti ?
- E se avessi una bacchetta magica, che cosa faresti ?
- Se non ci fosse nessuna polizia, che cosa si potrebbe fare ?
- Se fossi maggiorenne, che cosa potresti fare ?
- E se non ci fosse la lezione d'italiano dalle 2 alle 3, che cosa faresti ?

Là aussi, la réaction des élèves a été plutôt enthousiaste parce que ces questions s'adressaient à eux personnellement à l'exception de trois d'entre elles qui visaient à leur faire réemployer « colpo d'aria », « polmonite fulminante » et « cancro » qui faisaient partie du vocabulaire élucidé durant le même cours et permettaient donc de doubler le réemploi syntaxique d'un réemploi lexical. De plus, s'agissant de questions ouvertes, elles présentaient l'avantage de pouvoir être posées à différents élèves et donc de mettre en valeur leurs particularités individuelles, ce qui ouvrait l'exercice sur des possibilités de discussion. C'est dans ce sens l'exemple de réemploi le plus achevé mis en place jusqu'alors pour éviter de faire de la phase de réemploi le « rabâchage » monotone et donc fort lassant pour les élèves qu'elle se trouve être souvent.

Ces diverses expériences, bien loin de se vouloir révolutionnaires, reprennent à leur compte le slogan « apprendre en s'amusant » qui peut sembler démagogique mais qui se révèle parfois efficace, et en tout cas extrêmement gratifiant et encourageant pour le professeur stagiaire qui voit ses élèves quitter le cours en poursuivant, en français certes !, la discussion dans le couloir : en faisant du réemploi, on peut inventer une situation de communication....

3 - Perspectives pour aujourd'hui et demain

Le travail du professeur stagiaire ne prend pas fin avec la rédaction de son mémoire professionnel : il lui reste encore beaucoup de chemin à parcourir et d'autres expériences à accomplir et à analyser avec sa classe de seconde L.V.2. Nous allons tenter ici de donner un aperçu de ce sur quoi portera son effort dans les mois à venir pour améliorer la portée de son enseignement.

Car ce n'est pas parce qu'un exercice oral a bien fonctionné avec la classe que l'objet du réemploi effectué est pour autant acquis pour chaque élève de manière durable. En conséquence, la reprise régulière des connaissances apportées aux élèves s'impose afin de ne pas travailler de façon superficielle. Ainsi l'exercice de réemploi de l'impératif décrit ci-dessus pourra être réutilisé lors de l'apprentissage du maniement des pronoms personnels groupés. La simple modification qui suit permettra d'en faire à la fois un exercice de révision et un exercice de réemploi d'un point de grammaire sur lequel il faudra s'arrêter :

X dit à Y : « Voglio che Z mi dia il suo libro. »

Y dit à Z : « Da' il tuo libro a X. »

Z dit à Y : « Glielo ho dato. »

qui progressivement, suivant le rythme d'apprentissage de la classe, pourra devenir lorsque sera abordée la question de la place des pronoms personnels groupés :

X dit à Y : « Voglio che Z mi dia il suo libro. »

Y dit à Z : « Dagli il tuo libro. »

Z dit à Y : « Glielo ho dato. »

puis :

X dit à Y : « Voglio che Z mi dia il suo libro. »

Y dit à Z : « Daglielo. »

Z dit à Y : « Gliel' ho dato. »

Maintenant que les élèves sont plus habitués à ce type d'exercices, sa mise en route sera sans doute moins laborieuse ; reste à savoir si la présence simultanée de trois difficultés (le subjonctif présent, l'impératif et les pronoms personnels groupés) ne va pas constituer un obstacle au bon déroulement de l'exercice. C'est là que l'enseignant pourra évaluer l'efficacité à long terme d'une expérience réussie à court terme. Un indice de réponse concernant l'acquisition de l'impératif à la forme de politesse peut être vu dans le réemploi qu'en a fait un élève dans son exposé sur une recette de cuisine italienne intitulée Le nocciollette. La démarche de cet élève est

d'autant plus appréciable qu'il aurait très bien pu se contenter d'utiliser l'infinitif, nettement plus aisé à manier. Mais il est vrai aussi que dans le cadre d'un exposé, il avait le temps de vérifier l'exactitude des conjugaisons alors qu'à l'oral il faut réagir par réflexe.

A propos de la forme de politesse, un des objectifs à cette période de l'année scolaire est d'en faire un automatisme à l'oral pour toutes les questions et les commentaires que les élèves adressent au professeur en classe. Cet objectif est ambitieux car il suppose que l'enseignant reprenne systématiquement tous les élèves qui dérogent à ce qui doit devenir une règle en les obligeant à s'exprimer en italien. Or bien souvent l'élève préfère renoncer à sa requête plutôt que d'avoir à la formuler en langue étrangère. Pourtant cela permettrait de profiter d'une des rares occasions où l'impératif de communication entre les acteurs du cours est bien réel et donc de rendre plus « naturel » le réemploi d'une des structures de la langue italienne les plus difficiles à acquérir pour les élèves.

De la même manière, tout ce qui en classe relève de ce qu'on appelle le « parasitage », c'est-à-dire les interventions impromptues à plus ou moins haute voix des élèves et sans nécessairement de rapport avec le cours, devrait être « récupéré » par l'enseignant dans une double perspective : montrer à l'auteur de la prise de parole sauvage que le cours d'italien n'est pas un lieu où prennent fin les exigences comportementales en vigueur dans l'établissement et pratiquer un bref exercice de thème qui offre l'avantage d'avoir pour objets des termes et expressions qui reflètent les préoccupations des élèves.

Mais c'est surtout la question du réemploi lexical qui pose le plus de problèmes à l'enseignant stagiaire et qui a sans doute besoin d'être amélioré d'urgence. Poser LA question qui induira l'élève à réutiliser LE mot faisant l'objet du réemploi dans le même sens mais dans un contexte différent de celui dans lequel il doit être élucidé relève d'un savoir-faire que le débutant doit perfectionner avec pour meilleurs alliés le temps et la pratique. La phase de réemploi du vocabulaire ne doit en aucun cas être négligée même si ses modalités de réalisation à l'heure actuelle sont encore médiocres. Il est difficile aussi pour le professeur novice de faire la part des choses entre le vocabulaire à élucider simplement et le vocabulaire devant faire l'objet d'un réemploi car dans les deux cas il s'agit là du lexique imposé par le support sur lequel travaille la classe. A l'inverse, comment traiter le vocabulaire demandé, en français donc, par les élèves sans verser dans l'excès : ils peuvent, lors de la phase de compréhension approfondie, avoir besoin de plus de dix mots alors qu'on en a déjà élucidé entre cinq et dix précédemment et qu'ils ne pourront manifestement pas tous les retenir ? Et comment éviter le même travers quand les élèves proposent à la classe un exposé oral ? Ils ont effectué une recherche lexicale souvent riche, parfois erronée, mais ils n'expliquent aucun mot à leurs camarades, ils se contentent de les réutiliser et le professeur ne peut décemment pas

interrompre l'exposé chaque fois qu'un mot inconnu apparaît... Or ce vocabulaire-là correspond à une nécessité de communication de l'auteur de l'exposé et constitue ainsi un élément non négligeable du moteur de la classe, de ce qui peut la faire avancer....

Voilà les points sur lesquels doit s'attarder aujourd'hui la réflexion du professeur stagiaire pour que le cours de langue vivante soit plus équilibré dans ses parties, moins routinier, moins ritualisé pour éviter de provoquer l'ennui des élèves tout en répondant à sa mission de transmission de compétences, de savoirs et de savoir-faire.

CONCLUSION

Ce mémoire professionnel avait pour ambition de proposer un questionnement sur la prise de parole de l'élève de seconde L.V.2 en cours d'italien. La problématique de ce sujet consistait tout d'abord en une réflexion sur la nature de l'oral qu'il est possible de susciter chez un individu inscrit dans un cadre scolaire. Mais ce dernier n'est pas la seule limite de l'action de l'enseignant qui doit également répondre à des exigences méthodologiques précises, c'est-à-dire mettre en œuvre les diverses étapes jalonnant le cours de langue vivante tel que le définissent les textes officiels.

C'est des difficultés, constatées lors de l'état des lieux, du professeur débutant à atteindre l'objectif communicationnel du cours tout en respectant ses processus de réalisation qu'a surgi la nécessité de s'interroger sur ses propres représentations puis d'amorcer un travail de remédiation.

Etant donné l'étendue du sujet proposé, le champ d'action était plutôt large et les expériences accomplies ont servi tout autant à le redéfinir qu'à améliorer les phases de compréhension approfondie et de réemploi lexical et grammatical.

C'est avant tout la question du support du cours en relation avec l'intérêt que lui portent les élèves qui s'est posée et a permis de mettre en évidence que l'impératif de communication était au cœur de la réflexion sur l'expression des élèves. De ce constat a découlé la démarche consistant à saisir les opportunités de communication qui peuvent se présenter dans un établissement scolaire. Puis c'est le problème de l'efficacité du réemploi qui est apparu à l'enseignant lors de l'exploitation pédagogique d'un document filmique et qui a été le point de départ d'un travail sur la notion même de réemploi. Des tentatives de rendre moins artificiel le passage dans le cours d'une phase de reformulation à une phase d'expression ont été mises en place parfois avec succès mais sans que les réponses à toutes les questions du professeur stagiaire soient trouvées.

La rédaction de cette sorte de journal a été l'occasion pour le débutant de se clarifier à lui-même ses objectifs et de rationaliser sa propre démarche. Il ne saurait dire si cette réflexion a véritablement profité à sa pratique mais il est conscient qu'elle l'a obligé à prendre du recul par rapport à une situation, celle de l'enseignant inexpérimenté, qui suppose bien souvent d'agir dans l'urgence, au jour le jour, se servant des leçons tirées de l'expérience d'aujourd'hui pour améliorer le cours de demain.

C'est dans l'urgence encore qu'a été conçu ce mémoire professionnel qui ne prétend proposer aucune solution définitive mais présente le questionnement, les doutes, les tâtonnements et les incertitudes d'un jeune collègue face à son nouveau métier.

Éléments bibliographiques

- Parole étouffée, parole libérée.
Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral, sous la direction de Martine WIRTHNER, Daniel MARTIN et Philippe PERRENOUD, Collection Techniques et Méthodes Pédagogiques, éditions Delachaux et Niestlé.
- L'enseignement de l'italien.
Numéro spécial du Bulletin de I.R.E.L. (Institut de Recherche sur l'Enseignement des Langues), Avril 1992.
- Les langues modernes.
Revue de l'A.P.L.V. (Association des Professeurs de Langue Vivante).
1 – Dossier : l'acquisition de compétences langagières. Août, Septembre, Octobre 1999.
2 – Dossier : les mémoires professionnels à l'I.U.F.M. Février, Mars, Avril 1999.
3 – Dossier : la mémoire. 1995

Source documentaire :

Orizzonti italiani 2, Georges ULYSSE, Armand COLIN, NATHAN.