

I.U.F.M.
Académie de Montpellier

LAFAY Céline

Site de Montpellier

**AGITATION ET INERTIE DES ELEVES, TEL EST LE PARADOXE
AUQUEL TOUT PROFESSEUR EST CONFRONTE**

ESPAGNOL
Classe de Seconde 8
Lycée Montaury de Nîmes.

Tuteur du mémoire : Tamari LEHMANI
Assesseur : Lilian ROUVERAND

Année scolaire : 2000-2001

L'attitude du groupe-classe est double et le professeur se voit dans l'obligation de gérer deux comportements antithétiques et pourtant complémentaires. L'agitation permanente des élèves ne se traduit pas nécessairement par une participation efficace. Elle engendre, la plupart du temps, mutisme et inertie lors de la restitution des connaissances. La trajectoire de l'apprenant se comprend donc comme une régulation du flot de paroles en production raisonnée et qui fait sens. Notre étude, à la lumière d'une expérience personnelle tentera d'élucider le paradoxe, voire de le solutionner, dans la mesure du possible, notre démarche consistera donc en une observation, une description des problèmes rencontrés et en l'analyse des difficultés.

La actitud que mantiene el grupo-clase es doble, lo que obliga al profesor a mediar entre dos posturas antitéticas y sin embargo complementarias. El estado de agitación permanente en el que se encuentran los alumnos no suele traducirse en una participación eficaz. Esta actitud engendra, la mayor parte de las veces, mutismo y pasividad, en el momento de recordar los conocimientos anteriores. La trayectoria del discente, por tanto, debe consistir : en primer lugar, en una regulación de la simple emisión de palabras ; y en segundo lugar, en una producción razonada y coherente. El presente estudio, basándose en una experiencia personal, intentará dilucidar, e incluso solucionar, en la medida de lo posible, esta paradoja. Para ello, llevaremos a cabo varias etapas : primero, una observación de los alumnos ; segundo, una descripción de los problemas encontrados ; y tercero, un análisis de los mismos y sus posibles soluciones.

MOTS CLES : gérer – complémentaires – participation – restitution des connaissances – régulation – flot – raisonnée – fait sens.

SOMMAIRE

<u>INTRODUCTION</u>	1
<u>PREMIERE PARTIE : CONSTATS</u>	2
I- Point de départ de cette étude	2
II- Possibles causes de l'agitation des élèves	4
II.1- Causes matérielles.....	4
- Les changements initiaux.....	4
- L'hétérogénéité du public.....	5
- Les conditions spatiales et temporelles.....	5
II.2- Quelques maladresses.....	6
III- Apports de la lecture	7
III.1- Quelques ouvrages instructifs.....	7
III.2- Mea culpa.....	9
IV- Hypothèses de départ et objectifs concernant la remédiation possible	10
<u>DEUXIEME PARTIE : LES STRATEGIES MISES EN PLACE</u>	12
I- Etablissement d'un plan de classe	12
II- Eclaircissement des exigences du professeur	12
III- Quelques outils d'expression	13

IV- Stratégies de rappel à l'ordre.....14

V- Les croix comme outil de motivation et d'incitation à la participation orale.....16

VI- Variété des activités, des supports et des techniques.....17

TROISIEME PARTIE : DES STRATEGIES...

EFFICACES ?.....20

I- Plan de classe... objectif atteint ?.....20

II- Exigences clairement établies : des résultats peu probants.....20

III- Des outils de communication essentiels.....21

IV- Des rappels à l'ordre plutôt efficaces.....23

V- Résultats et limites du système de notation de la participation orale.....24

V.1- Première tentative : résultats mitigés.....24

V.2- Mise en place d'une fiche d'auto-évaluation.....24

VI- Rythme soutenu de renouvellement des documents, des activités et variété des supports : bilan.....26

CONCLUSION.....28

ANNEXES.....31

J'ai été nommée en qualité de stagiaire d'espagnol au lycée Montaury, situé au cœur du centre ville nîmois, au mois de septembre 2000.

L'établissement accueille 1537 élèves et l'équipe enseignante se voit confiée la charge de 8 classes de BTS, de 14 classes de Terminale, de 14 classes de Première et de 15 classes de Seconde.

Ceci étant posé, le lycée au sein duquel j'ai la responsabilité d'une classe de Seconde ne connaît pas de problèmes majeurs et si les premières heures de cours ne sont pas de tout repos, je ne connais pas le « choc » que peuvent éprouver certains stagiaires. Pourtant, très rapidement, la classe fait preuve d'une grande agitation alors même qu'elle se révèle être d'un faible niveau. Elle rassemble quatre élèves en grande difficulté sociale et dont le comportement pourrait être qualifié de non-scolaire. Lors du pré-conseil de classe du premier trimestre, il a été signifié par l'ensemble des professeurs et le proviseur adjoint que l'hétérogénéité semblait être un échec pour cette classe de seconde, les mauvais élèves « tirant les autres vers le bas » en gênant sans cesse le travail de la classe et obligeant les professeurs à consacrer parfois la majeure partie du cours à rétablir le calme.

A la suite de cette constatation, j'en viens donc à m'interroger sur l'incidence d'un tel comportement sur l'attention, le dialogue et la prise de parole au sein du groupe-classe. Or, tout échange constructif et tout travail de communication de professeur à élève ou d'élève à élève se révèle bel et bien gêné, voire même très sérieusement compromis. En effet, un tel morcellement de la classe où un éclatement récurrent du groupe-classe en groupuscules de bavardages ou en foyers de discussions « privées » rythme une heure de classe, nuit fortement à la communication et à la circulation des informations.

Afin de mener cette étude, j'ai tout d'abord essayé d'identifier le problème en m'aidant de mes propres observations et en m'appuyant sur quelques ouvrages. Je me suis ensuite consacrée à l'expérimentation, dans le cadre de ma classe, de diverses stratégies imaginées pour remédier aux problèmes d'agitation et d'inattention. Enfin, j'ai tenté d'analyser les réussites et les limites des solutions envisagées, ce qui m'a permis d'en tirer quelques conclusions.

La classe qui m'a permis de réaliser cette étude est la classe de Seconde 8. Cette classe au complet se compose de 34 élèves, mais lors des cours d'espagnol, elle se trouve divisée par deux fois. Ainsi, la distribution des heures d'espagnol pour la Seconde 8 s'établit de la manière suivante : une heure en classe entière et deux heures en groupe-classe. La participation comme l'écoute peuvent être actives comme absentes et ne semblent pas uniformément réparties : des élèves plus à l'aise ont tendance à monopoliser la parole tandis que d'autres se tiennent en retrait des échanges. Or il est d'autant plus délicat pour un professeur débutant de trouver sa place, que la classe ne cesse d'osciller entre une énergie débordante pouvant se révéler dure à canaliser et une apathie bien inquiétante et difficile à combattre.

I- POINT DE DEPART DE CETTE ETUDE

Lors du premier cours d'espagnol, nous avons établi quelques règles de vie de classe, en élaborant un contrat avec les élèves. Huit points constituaient ce contrat destiné entre autres à engager les élèves à :

- dire bonjour en arrivant,
- entrer et s'asseoir en silence,
- jeter les chewing gum à la poubelle en entrant,
- apporter systématiquement le cahier et le livre,
- lever la main avant de prendre la parole,
- écouter les autres,
- participer activement,
- réaliser les exercices demandés.

Quatre volontaires ont alors écrit deux consignes chacun au tableau et chaque élève a pu les recopier sur son cahier.

Cependant après les trois premières semaines de l'année scolaire, je me suis rendue compte que les élèves, par groupe de quatre ou cinq, arrivaient systématiquement en retard en classe, et qu'ils devenaient de plus en plus bavards et agités. Ce comportement était toutefois variable en fonction de l'heure à

laquelle j'avais cours avec eux, mais un bruit de fond incessant régnait. Cette agitation se manifestait par des attitudes bruyantes telles que chercher son matériel dans le cartable, feuilleter les pages de son cahier, de son livre ou de son agenda pendant plusieurs minutes avant la correction d'un exercice... Bref, les élèves paraissaient surexcités, perdaient du temps, avaient du mal à se mettre au travail, à se concentrer et à écouter leurs camarades.

Je me suis dès lors attachée à chercher d'où venait une telle agitation et à repérer le moment où elle apparaissait. Ainsi, les élèves ne cessaient de toucher ou de faire tomber leur matériel, de feuilleter leur cahier, de fouiller dans leur sac, de souffler, de se retourner vers leur voisin pour bavarder, de bouger sur leur chaise, d'agiter leurs bras... Les élèves ne levaient pas non plus la main pour participer, ce qui provoquait un véritable brouhaha. Pour résumer, le bruit de fond était incessant et les moments de silence se faisaient extrêmement rares.

Il m'est apparu que cette agitation commençait à se manifester dès le début du cours. Pendant la reprise de la leçon précédente, lorsqu'un élève interrogé se trompait et que le professeur lui signalait sa faute, toute la classe semblait éprouver le besoin irrésistible de parler et en profitait pour bavarder.

D'autre part, lorsqu'une question était posée durant le déroulement du cours, la réponse m'était exclusivement adressée, sans réelle prise en compte des camarades. En fait, les interventions des élèves se présentaient sous la forme d'un kaléidoscope, de juxtaposition de réponses très individualisées et très diverses. Cette volonté dialogique entraînait une déperdition de l'information dans la mesure où la diffusion était limitée, l'élève se tournant vers moi, me fixant en ignorant le reste du groupe. J'étais, d'une certaine manière, la seule interlocutrice perçue comme valable en raison de mon statut d'adulte et de mon poids institutionnel qui semblaient seuls garantir la validité de l'information.

Ce mode de fonctionnement entraînait une fois de plus, bien entendu, un éclatement de la classe en groupuscules de trois ou quatre individus qui parlaient entre eux et se désintéressaient d'un échange par lequel ils ne semblaient pas concernés. Comme exemple de perturbation, je pourrais prendre l'étude d'un texte

extrait de « *Historia de una gaviota y del gato que le enseñó a volar* » de Luis Sepúlveda faisant partie de la séquence n°1 qui portait sur la pollution. Thibaut repère de manière très pertinente les éléments descriptifs susceptibles d'entraîner le lecteur à s'identifier à Kengah la mouette, et par là même à attaquer la bêtise des hommes, ce qui constitue la trame du passage. Je suis cependant obligée de l'interrompre car le reste de la classe semble se désintéresser complètement de notre échange.

Par ailleurs, si un élève n'avait pas entendu ce que j'avais dit, il préférerait demander à un camarade de l'informer –en français, évidemment.

Enfin, quand le professeur se retournait pour écrire au tableau, employait un mot difficile ou nouveau, ou encore posait une question, les élèves en profitaient une fois de plus pour bavarder.

A la suite de ces constatations et désireuse d'améliorer la situation au sein d'une classe où, par ailleurs, je me sens à l'aise, je me suis interrogée sur les causes d'une telle attitude.

II- POSSIBLES CAUSES DE L'AGITATION DES ELEVES

II.1- CAUSES MATERIELLES

Les raisons matérielles de l'agitation des élèves m'ont paru être de quatre ordres : il m'a tout d'abord semblé nécessaire de prendre en compte les divers changements subis par la classe au long du premier mois de cours, puis l'hétérogénéité des élèves et ensuite l'organisation matérielle des classes, ainsi que le découpage temporel des heures d'enseignement d'espagnol. En effet, ces quatre facteurs semblent prépondérants dans la difficulté de l'échange et l'attitude de la classe.

- Les changements initiaux

La classe de Seconde 8 comptait en début d'année 35 élèves, 19 filles et 16 garçons. Sa composition a varié dès la fin du mois de septembre, une élève ayant décidé de suivre des cours par correspondance et un autre ayant déménagé, alors qu'un nouveau garçon venait prendre sa place au côté des 33 jeunes restant.

Quelques chamboulements donc, suite auxquels l'effectif s'est trouvé quelque peu allégé, une table inoccupée dans une salle de classe, apportant de ce fait un certain soulagement, même si cela peut sembler dérisoire.

- L'hétérogénéité du public

Parmi les 34 élèves restant, quatre élèves sont redoublants et les âges vont de 15 à 18 ans. Ils proviennent de 9 collèges différents, dont un classé zone sensible et un autre classé ZEP : collège Diderot et collège Condorcet, ou encore le fameux collège Feuchères.

Si certains élèves instaurent au départ des relations par groupe d'origine, nombre d'entre eux semblent un peu perdus au sein d'un établissement nouveau et vaste.

Toutefois, les relations interpersonnelles ne sont pas les seuls vecteurs des difficultés : les conditions spatiales et temporelles y jouent également un grand rôle.

- Les conditions spatiales et temporelles

Très tôt après la rentrée, je remarque que les problèmes d'échange et d'écoute sont particulièrement flagrants dans une salle de grande dimension où le cours a lieu le jeudi matin ainsi que le vendredi après-midi. Il m'apparaît alors clairement que leurs élans de liberté – toujours bruyants, même si j'en ignore la raison – sont à la mesure de la salle : grands et démesurés. Une aspiration au repos se fait sentir, d'ailleurs, d'autant plus grande que nous assurons les toutes dernières heures d'école de la classe de la semaine, le vendredi après-midi de 16 h à 18 h. L'atmosphère de la classe est alors réellement invivable. Or il faut prendre en considération, me semble-t-il, la fatigue et la lassitude qui se font ressentir lorsque les élèves ont dans leur emploi du temps, en toute fin de semaine de surcroît, deux heures consécutives de sport avant de revenir finir la journée en classe d'espagnol.

En revanche, le cours du jeudi après-midi se déroule dans une salle de dimensions bien plus modestes qu'à l'ordinaire, puisque s'y asseoir demande aux élèves une organisation et un ordre peu coutumiers : ceux du fond devant obligatoirement entrer en premier, si l'on estime juste d'éviter que la moitié des effectifs ne ressorte du cours d'espagnol contusionnés.

Est-ce cette entrée aux allures militaires ou cette surface pour lilliputiens où pas plus que je ne peux éviter de ressortir le dos maculé de la craie du tableau, une personne ne peut échapper à mon regard, je l'ignore, mais tout ceci semble avoir un effet apaisant sur les jeunes...

Certaines langues peu bienveillantes mettront également en avant le fait que cette tranquillité peu ordinaire pourrait bien être due aux horaires du cours : 14 h étant le moment de la

sieste... mais est-il réellement nécessaire de préciser que la gentille professeur que je suis se fait un devoir de réveiller les endormis...

II.2- QUELQUES MALADRESSES

Toujours dans l'espoir de comprendre les raisons qui amenaient les élèves de la Seconde 8 à se montrer aussi bruyants et agités, j'ai pris la décision de reproduire le plan de classe. Ceci me permit d'attribuer une croix à chaque fois qu'un élève bavardait ou faisait du bruit, et ainsi de repérer les élèves les plus agités de la classe dans le but de les séparer ou de les éloigner lors du cours d'espagnol.

A la suite de mes observations, j'ai exposé le problème à mes élèves et j'en ai discuté avec eux. En ce qui concernait l'attention et l'attitude en cours, ils me reprochaient, à ma grande surprise, de ne pas avoir assez explicité ce que j'attendais vraiment d'eux. De plus, j'ai pu me rendre compte que les élèves avaient réellement conscience de leur agitation et que d'autre part ils étaient prêts à y remédier.

En résumé, cette classe qui pouvait parfois faire montre d'hostilité ou de refus de travailler, avait surtout beaucoup d'énergie à donner. Cependant, il fallait la réorienter en lui offrant un cadre crédible, valorisant et structurant, en établissant des règles justes et fermes là où mes exigences en tant que professeur n'avaient de toute évidence pas su être exposées de manière suffisamment claire.

III- APPORTS DE LA LECTURE

A la lecture de quelques ouvrages, la nature du problème m'est apparue avec davantage de clarté. C'est ainsi que j'ai pu affiner ma réflexion.

III.1- QUELQUES OUVRAGES INSTRUCTIFS

L'ouvrage de M. Postic¹ m'a permis, pour commencer, de mieux définir les composantes du groupe-classe. J'ai retenu qu'une classe est une juxtaposition d'adolescents ou d'enfants ne se connaissant généralement pas ou très peu, réunis et mis en présence d'un adulte, l'enseignant, afin de s'instruire au sein de cette institution qu'est l'école. Or, la cohésion d'un groupe se construisant progressivement, il est nécessaire de prendre le temps de créer le groupe, de travailler sur le climat de la classe. Ainsi Xavier, Romain et Thibaut monopolisaient-ils la parole. Leurs interventions étaient souvent pertinentes, mais leur rôle négatif car ils ne laissaient aucune place à l'interaction et empêchaient de ce fait l'amélioration de la parole des autres mais aussi de leur propre parole,

puisqu'ils ne se donnaient pas les moyens de la compléter par celle des autres. Au contraire, Quentin, Mikael, Gregory, Samantha et bien d'autres s'enfermaient dans leur rôle de rêveur. Ils se tenaient en retrait des échanges dans un mutisme insondable et s'autocensuraient en partant du principe qu'ils n'avaient rien à dire.

Une grande majorité de la classe, encore, telles Ghislaine et Caroline, se montrait tout à fait incapable de réfréner son bavardage et se tenait épisodiquement en dehors de la communication pédagogique, alors qu'elle pouvait parfois se raccrocher et développer l'écoute. Or, pendant que j'essaie tant bien que mal de canaliser ces éléments, le reste de la classe se disperse à son tour, s'ennuie et s'agite... ce qui donne une classe extrêmement bruyante où l'on s'entend difficilement parler.

M'incombe alors la tâche de travailler sur les différents rôles et statuts endossés par chaque individu de la seconde 8, afin de recentrer leur énergie et d'attirer leur attention sur la nécessité d'un travail réalisé en commun dans l'écoute mutuelle. Il s'agit, somme toute, de mettre en place les conditions nécessaires pour que professeur et élèves se retrouvent dans une ambiance de travail agréable, propice à un apprentissage effectif². Ceci est d'autant plus important que la communication au sein du groupe-classe est une communication imposée et artificielle visant l'apprentissage et susceptible d'engendrer des dysfonctionnements, en brimant la spontanéité de l'échange entre les élèves, ou encore d'entraîner chez certains des appréhensions, voire des blocages. Une piste à suivre, peut-être, pour tenter d'expliquer pourquoi les élèves de Seconde 8 (voire d'autres classes) rechignent souvent à répondre.

Par ailleurs, le professeur doit tenir compte des besoins de son groupe-classe: besoin de sécurité (par l'existence de règles de fonctionnement de la classe), besoin de cohésion (partage des mêmes normes et valeurs), besoin de reconnaissance (la classe a besoin d'être considérée de façon positive par l'enseignant), besoin de communication et d'expression collective (entre élèves, entre les élèves et le professeur). Le professeur, quant à lui, a aussi besoin d'être reconnu par les élèves.

Suite à la lecture de plusieurs Bulletins Officiels de l'Education Nationale, mes recherches se sont portées sur trois axes parallèles, à savoir: l'autorité, le pouvoir et la responsabilité. Pour un professeur, l'autorité vient du statut qui lui est conféré. La classe étant le lieu d'exercice du pouvoir, le professeur y a, de fait, un pouvoir institutionnel. Il peut l'utiliser pour se faire obéir, c'est à dire donner des ordres, imposer, voire bonifier et pénaliser avec les moyens qu'il a à sa disposition: les récompenses et les punitions. Cependant cette autorité doit s'exercer avec équité.

D'autre part, le professeur a plusieurs responsabilités dans la classe. Il doit non seulement connaître sa discipline et être capable de conduire la classe, mais aussi créer les conditions

¹ M. Postic, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1978.

² Annexe 1

favorables à la réussite de tous. Objectif ou non ? Dans tous les cas de figure, c'est donc beaucoup de travail en perspective pour le professeur, dans une classe qui avait connu dès la deuxième semaine de cours une montée en puissance du bruit et de l'énerverment, et même d'agressivité chez certains élèves qui refusaient d'écouter et de travailler. La situation devenait critique.

Enfin, j'ai poursuivi mes recherches sur la notion d'agitation. Ainsi, selon André³, elle se manifeste de la manière suivante: « *L'agitation consiste en des activités répétées sans but ni objectif: tailler pour la dixième fois ses crayons, chercher (sans trouver) son dictionnaire pendant une bonne partie de la leçon, bavarder avec un camarade ou tout autre comportement semblable* ». Or, d'après cette description, l'agitation se traduit chez l'élève par l'apparition d'activités sans lien avec le cours, qui n'ont aucun but précis mais produisent des effets plus ou moins bruyants, nuisant dès lors au bon fonctionnement du groupe-classe et au déroulement du cours. Il me semble donc important de retenir, pour cette étude, qu'elle peut être l'un des mécanismes de la démotivation.

III.2- MEA CULPA

Mon travail de recherche m'a par la suite entraînée à me remettre en question en tant que professeur. Dans le cas de mon groupe-classe, il m'est clairement apparu que l'autorité s'exerçait mal car la zone de liberté des élèves était trop vaste et la zone d'interdiction pas assez explicitée.

Ce dysfonctionnement favorisait donc l'agitation des élèves et il m'incombait d'y remédier au plus vite. D'autant que, par ailleurs, certains élèves se taisaient et écoutaient, sans toutefois oser se manifester par timidité ou de peur de gêner une conversation dont il est possible qu'ils se soient sentis exclus. Or cette passivité forcée risquait d'induire une certaine frustration, encore exacerbée si je ne remarquais pas une demande de prise de parole parce que j'étais accaparée à la fois par ma toute nouvelle fonction de gendarme et par mon dialogue avec un élève plus actif, plus à l'aise. Cette insatisfaction se manifestait inévitablement par des réactions du type: « Ce sont toujours les mêmes qui parlent ! ». Rencontre manquée d'autant plus grave qu'elle risquait à mon sens d'accentuer le désengagement de ces élèves mal intégrés dans le groupe et de compromettre chez eux toute velléité d'intervention.

IV- HYPOTHESES DE DEPART ET OBJECTIFS CONCERNANT LA REMEDIATION POSSIBLE

³ B. André, *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*.

La situation conflictuelle qui se développait lors des cours d'espagnol ne relevant pas seulement d'un problème de discipline, mais surtout d'un problème de gestion de groupe et de motivation, j'ai d'abord tenté d'émettre plusieurs hypothèses de base, avant d'imaginer de possibles dispositifs de remédiation. Ces objectifs peuvent se diviser en quatre axes :

- engager l'élève dans son apprentissage,
- développer l'autonomie de chaque élève à l'intérieur du groupe,
- rappeler, si besoin est, les élèves à l'ordre,
- maintenir en éveil l'intérêt de la classe.

Je suis partie du fait que les élèves paraissaient avoir besoin d'être cadrés, que leurs débordements et leur énervement ne résultaient pas d'une entente ordonnée contre le professeur, mais d'un fouillis bruyant et désorganisé. C'est en élaborant avec eux certaines règles de vie de la classe, en leur expliquant clairement quel comportement ils devaient adopter et sur quels points ils devaient faire des efforts, que j'ai pensé pouvoir améliorer la situation.

D'autre part, cette agitation, ce chahut ne me paraissait pas être le reflet d'un manque de discipline, mais plutôt le reflet d'un manque de repères. Il était donc urgent de montrer à ces élèves qu'ils pouvaient participer activement à leur apprentissage et dépasser le phénomène de cloisonnement de la parole qui parasitait l'écoute des autres membres du groupe, afin de les motiver et de les intéresser.

Enfin, afin de les rassurer et de les sécuriser, il me semblait nécessaire de leur donner un certain nombre « d'outils », favorisant ainsi l'intercommunication et la participation.

Dans la deuxième partie de cette étude, je vais présenter les différentes stratégies que j'ai utilisées au fil de mes cours :

- Mise en place d'un plan permanent pour l'emplacement de chaque élève dans la classe.
- Eclaircissement des exigences du professeur et remaniement du contrat de vie de classe.
- Outils-clés pour la communication et l'échange
- Stratégies de rappel à l'ordre.
- Auto-évaluation de la participation orale, afin d'engager l'élève dans son apprentissage.
- Accélération du rythme de renouvellement des documents, variété des supports et des techniques d'apprentissage, dans le but de maintenir en éveil l'intérêt de toute la classe.

I- ETABLISSEMENT D'UN PLAN DE CLASSE

Le plan de classe que j'avais reproduit à la fin du premier mois de cours me permit ici de repérer les élèves les plus turbulents et les plus bavards afin d'établir mon propre plan de classe, où chaque élève se voyait attribué par mes soins une place permanente.

Mon premier souci la semaine suivante fut donc d'informer la classe de Seconde 8 du changement et de lui exposer les raisons d'une telle décision, à savoir, de minimiser les tentations de bavardage en écartant chaque pipelette de son binôme bavard. Ceci dans le but de pouvoir –eux, comme moi-même, nous mettre sérieusement au travail.

Même si la conversation fut vive durant les dix premières minutes de ce jeudi-matin là les élèves finirent par convenir que ce n'était pas forcément une si mauvaise idée et que cela les aiderait peut-être à se concentrer et à travailler dans le calme.

Deux-trois semaines de remue-ménage furent tout de même nécessaire avant que tous mémorisent leur place, puisque j'avais dû établir trois plans de classe différents : un pour la classe entière et deux pour les cours en groupe, qui se déroulaient dans deux salles différentes.

II- ECLAIRCISSEMENT DES EXIGENCES DU PROFESSEUR

La création, en collaboration avec les élèves, d'un contrat de vie de classe écrit tel que celui que nous avons établi en début d'année m'est rapidement apparue très insuffisante. Peu sûre toutefois de la réaction d'élèves auxquels je venais déjà d'imposer un changement d'ordre spatial, il me fallut quelque temps pour élaborer et mettre en place des exigences suffisamment claires.

Avec un manque d'originalité que je déplore, j'avais comme bien d'autres professeurs stagiaires avant moi, omis de spécifier et d'établir avec fermeté certaines règles qui m'avaient paru évidentes. Là où j'étais souvent déçue par la lenteur et le peu de réaction des élèves, une tutrice un peu surprise n'avait de cesse de s'étonner du bon vouloir de mes élèves et de ce qu'ils finissaient par arriver, malgré mon manque de directives, à toucher, à tâtons, au but recherché⁴.

⁴ Annexe 2

C'est ainsi que je me rendis compte que rien n'était vraiment acquis et que si je désirais que ces élèves arrivent à l'heure, apprennent leur leçon, lisent leurs textes ou ne prennent des notes qu'en fin d'heure, je devais éventuellement le leur signaler⁵.

Ainsi, M.T. Estrela⁶ met d'ailleurs le doigt avec une justesse impitoyable sur ce problème d'organisation commun à bien des jeunes enseignants : *« Ils utilisent des règles vagues qui ne peuvent pas être consolidées, donnent des directives imprécises, communiquent leurs attentes de façon ambiguë, répondent de façon inconsistante aux écarts des élèves, ignorent ces écarts de façon répétée, n'évoquent pas leurs conséquences et réagissent avec lenteur »*.

III- QUELQUES OUTILS D'EXPRESSION

Pour que les élèves communiquent davantage entre eux et que tous les échanges ne passent pas uniquement par le professeur, j'ai établi avec mes élèves au fil des cours une série de phrases ou d'expressions indispensables à l'intercommunication.

Afin de favoriser l'expression orale, l'écoute mutuelle et la communication, nous avons réinvesti quelques formules déjà connues de certains élèves et appris à en utiliser de nouvelles lorsque le besoin s'en faisait sentir. Chaque formule nouvelle était travaillée et réutilisée à plusieurs reprises durant l'heure où elle était apparue, en travail à la maison et/ou lors de la reprise, puis régulièrement réintroduite par les élèves ou par moi même au fil des heures. Il s'agit d'expressions concernant l'organisation matérielle de la classe, l'attitude et l'attention, ou encore de formules servant à présenter des excuses ou à donner son opinion.

Ainsi, des questions jusqu'alors tolérées en français ont peu à peu été exprimées en castillan, comme par exemple :

- ¿ Por favor, puedes encender/apagar la luz ?
- ¿ Por favor, puedes abrir/cerrar la ventana ?
- ¿ Por favor, señora, qué está escrito en la pizarra ?

De la même manière, j'ai exigé que les très populaires « J'sais pas » et « J'ai pas entendu » se transforment en :

- Por favor, no oigo lo que dices. ¿ Puedes hablar más alto ?
- ¿ Por favor, no he oído, puedes repetir más alto ?
- ¿ Por favor, no estaba escuchando, puedes repetir ?

⁵ Annexe 3

⁶ M. C. Estrela, *Autorité et discipline à l'école*, ESF éditeurs, Paris, 1974.

Enfin, les élèves ont dû apprendre à varier leur vocabulaire pour ce qui est de l'expression de leurs opinions, en se servant de formules telles que :

- No estoy de acuerdo con...
- No llevas razón porque...
- A mí me parece que...
- En mi opinión...
- A lo mejor...

De telles structures favorisent l'échange et permettent de réorienter l'attention de l'apprenant.

IV- STRATEGIES DE RAPPEL A L'ORDRE

Ce n'est pas seulement avec un plan de classe et l'établissement de règles claires et précises que l'on règle le problème de l'agitation dans sa classe, même si ceux-ci y contribuent en bonne partie. Il faut agir sur plusieurs plans sans négliger les stratégies de rappel à l'ordre.

Une fois que les élèves ont tous les outils en main pour s'exprimer et améliorer leur comportement, ils n'ont plus de raison de bavarder ou d'être inattentifs. J'expliquais donc à mes élèves qu'ils avaient en classe d'espagnol des droits comme des devoirs. Ils avaient le droit de ne pas avoir entendu un camarade, mais ils avaient le devoir de lui demander, en espagnol, de répéter ses paroles –tout le monde pouvant l'y aider si nécessaire. De même, ils étaient tenus d'être en mesure de répéter ou de reformuler une idée à tout moment. Si un élève n'était pas capable de le faire pour des raisons d'inattention ou de bavardage, il devait s'excuser en espagnol.

Lorsque j'ai repéré un élève inattentif, je l'avertis qu'il va être prochainement sollicité pour reformuler ou répéter l'idée exprimée par son camarade, ou faire la prochaine synthèse partielle. Par conséquent son intérêt est d'écouter. S'il se fait malgré tout «surprendre» par ma demande de reformulation, je propose à tout élève qui le souhaite de l'y aider en répétant. Il ne s'agit pas de réprimander un élève inattentif, mais de lui donner confiance en fonction de ses possibilités. C'est une stratégie avant tout positive, qui semble jusqu'ici convenir aux élèves.

Néanmoins, j'ai eu recours à des sanctions allant de l'avertissement oral à la retenue. Ainsi, suite à des oublis constants de matériel qui n'aidaient guère à la canalisation de leur agitation (un livre pour trois...), j'ai informé les élèves que j'utilisais le plan de classe pour mettre une croix à tout élève ayant oublié son cahier, son livre ou son exercice. Trois croix «obtenues» équivalaient à une heure de retenue, avec exercices d'espagnol à effectuer. Une fois ce chiffre dépassé dans le trimestre, chaque oubli serait sanctionné d'une heure supplémentaire de retenue.

D'autre part, me lassant rapidement du petit jeu des arrivées groupées dix minutes après le début du cours, synonymes de perte de temps pour toute la classe (reprise interrompue...), je décidais de me montrer intraitable sur le sujet : tout élève ne se trouvant pas en classe à la deuxième sonnerie ne serait pas accepté en cours et serait noté « absent » sur le bulletin d'absences. Cette décision m'évitait, en outre, de me soumettre à une épreuve de patience pas toujours facile à vivre, là où obtenir le carnet de correspondance des élèves pour y noter une observation devenait un véritable tour de force, un refus obstiné étant devenu leur arme favorite.

Enfin, j'eus recours une fois à l'interrogation écrite afin de calmer le groupe-classe. Néanmoins, je ne désirais pas reproduire l'expérience car je leur expliquais à la remise des devoirs et des notes qu'une interrogation était pour eux non pas une punition, mais un moyen de montrer qu'ils avaient appris et d'auto-évaluer leur travail afin de s'améliorer.

V- LES CROIX COMME OUTIL DE MOTIVATION **ET D'INCITATION A LA PARTICIPATION ORALE**

Dans la mesure où je semble jouer le rôle de récepteur obligé et unique des quelques réponses énoncées par les élèves de Seconde 8 dans un brouhaha collectif, j'essaie dès le début de l'année de renvoyer les élèves face à face, en insistant sur l'importance essentielle de la parole et du regard dans un groupe. Par des gestes, je tente de les amener à se regarder, mais le poids de l'habitude les ramène invariablement vers moi. De plus, j'assure seule, dans un premier temps, la reformulation et la vérification de la bonne perception et de la circulation des informations, lourde tâche pas toujours couronnée de succès. En effet, un brouhaha de «Qu'est-ce qu'elle a dit ? » me parvient par intermittence.

Dès lors, mon objectif sera de canaliser et d'organiser les échanges pertinents mais isolés afin de fédérer autour d'eux le groupe-classe, de permettre ainsi aux élèves qui le constituent de devenir de véritables acteurs et de limiter les bavardages et l'agitation. Ici encore, un travail sur le groupe est à mettre en place dans le domaine de la confiance, afin de les amener à réaliser que lever le doigt pour prendre la parole et ne plus se fondre dans l'anonymat rassurant de la masse des autres élèves, ce n'est pas seulement s'exposer au risque de se tromper et d'être ridiculisé devant l'enseignant et le groupe, mais faire le choix de progresser. Il fallait leur faire prendre conscience de la démarche épistémologique que constitue l'erreur.

M'étant rendue compte que pour cette classe la note était un facteur déterminant et motivant, je décidais de me servir de cette information pour tenter de maîtriser l'agitation des élèves et concentrer leur énergie –débordante, sur une participation orale plus conséquente et constructive, afin qu'ils deviennent des locuteurs actifs et attentifs aux autres membres du groupe.

J'expliquais donc aux élèves que désormais je me servais chaque jour du plan de classe pour y noter chacune de leurs interventions, puis que je baserais leur note d'orale sur le décompte de celles-ci. Il y aurait une note d'oral par mois et elle serait élevée au coefficient deux. Par ailleurs, j'abandonnais le premier système de contrôle du matériel et de retenues qui se faisait moins nécessaire. A la place, l'inscription d'un malus correspondrait sur le plan à un éventuel oubli ; un élève qui en viendrait à trois mali se verrait retiré un point sur sa note, et ainsi de suite...

Si la classe se montre un peu surprise du fort coefficient et donc de l'importance que j'accorde à leur participation orale, la réaction attendue ne paraît pas, pour commencer, vouloir se produire. Les élèves m'observent stoïquement noter avec application chaque événement positif ou négatif sur le plan de classe, mes efforts semblent vains.

Je m'interroge alors sur la raison d'être de ce système destiné à valoriser la parole des élèves et à neutraliser leurs écarts de comportement, et au bout d'une semaine infructueuse, je me résous presque à l'abandonner lorsque, à ma grande surprise, une dizaine d'élèves paraissent vouloir tirer partie du système, puis quinze, et ainsi de suite. Ce choix des premiers élèves –ouf pour le professeur !, d'avoir fait acte explicite de « collaboration » avec l'enseignant et pris le risque de passer dans son camp en demandant de prendre la parole, a en quelque sorte dû servir de détonateur. A la fin de la troisième semaine, tous les élèves ont dit au moins un mot lors du cours d'espagnol et ils ont réussi à être attentifs pendant environ quarante minutes.

VI- VARIETE DES ACTIVITES, DES SUPPORTS ET DES TECHNIQUES

Voyant qu'étudier longtemps un document finissait par lasser les élèves et favorisait leur agitation, j'ai essayé dans un tout premier temps de ne pas consacrer plus de deux heures et demi à un même document. Puis j'ai essayé de varier les activités et les supports à l'intérieur de chaque thème étudié. Pour la séquence consacrée au rôle traditionnel de la femme en Espagne, j'ai ainsi proposé une bande dessinée de Clusellas⁷, puis un article de presse de Carmen Rico Godoy intitulé «La mujer trabajadora»⁸ et enfin un texte de Manuel Vicente extrait de *Jardín de Villa Valeria*⁹.

⁷ Annexe 4

⁸ Annexe 5

D'autre part, dans l'objectif de varier les activités proposées à la classe, nous avons travaillé lors d'une séquence sur le conte en Amérique latine, un texte de Miguel Angel Palermo, extrait de *Cuentos de los tehuelques*. Les élèves ont eu à imaginer, après avoir entendu seulement le paragraphe d'introduction du conte, ce qui pouvait suivre. Les propositions des élèves ont été notées au tableau, et tous étaient désireux de voir le texte, pour voir si leurs idées s'y retrouvaient ou pas. Donner la curiosité de ce que l'on va découvrir permet ainsi de varier et de rendre plus agréable, donc plus sérieux et suivi, le travail des élèves.

Toujours dans le but de faire appel à leur imaginaire et donc de retenir pour un temps leur attention¹⁰, j'ai choisi, lors de la séance consacrée à la bande dessinée de Clusellas sur le thème du rôle traditionnel des femmes en Espagne, de partager le document en deux, ne leur fournissant pour commencer que la première partie : là encore, ils se sont montrés enthousiastes et concentrés.

Ensuite, j'ai procédé à l'étude de documents courts sur une seule heure afin d'orienter le groupe sur des consignes précises. Des questions de compréhension globale et de compréhension détaillée traitées en une séance d'une heure ont par exemple accompagné l'audition d'un extrait du roman *Patagonia Express* de Luis Sepúlveda, document tiré du manuel de Seconde *Continentes*.

Pour commencer, j'ai fait écouter une première fois l'extrait aux élèves. Ensuite, je leur ai demandé ce qu'ils avaient compris en leur laissant la parole. Puis je leur ai proposé de prêter tout particulièrement attention à la description des habitants du royaume de Trapananda. A la suite de la seconde écoute, les élèves ont rendu compte du récit dans sa totalité en respectant l'ordre des événements et à la fin du cours ils ont été capables de restituer l'essentiel de l'histoire.

De même et toujours dans l'optique de favoriser la concentration et l'attention des élèves de Seconde 8, j'ai régulièrement essayé de créer des activités de groupe. Ainsi, j'ai choisi de lire à la classe, lors de la séquence sur la pollution, un article de presse sur Greenpeace intitulé « Greenpeace España cumple diez años ». Les élèves par groupe de trois ou quatre étaient chargés de répondre à une question faisant appel à ce qu'ils avaient entendu. Chaque groupe

⁹ Annexe 6

¹⁰ Annexe 7

a présenté la question qu'il avait préparé à l'ensemble de ses camarades, premier travail permettant par la suite la participation de toute la classe à la construction d'un résumé que j'ai écrit au fur et à mesure au tableau.

D'autre part, j'ai proposé aux élèves une chanson de Manu Chao « Clandestino ». Les élèves ont écouté deux fois la chanson, après quoi ils ont restitué l'histoire qu'elle racontait, ce qui a débouché sur une discussion à propos de l'immigration clandestine en Espagne et le problème de la surveillance de la côte méditerranéenne qui en découle, en face du Maroc et de l'Algérie –à l'aide d'une carte pour situer les villes de Ceuta et Melilla. Ensuite, je leur ai distribué les paroles de la chanson avec des mots ou des expressions que j'avais effacés et leur ai demandé de retrouver les mots manquants lors d'une écoute de la chanson. A la suite de quoi les élèves ont proposé ce qu'ils avaient trouvé et leurs camarades ont corrigé lorsque c'était nécessaire. A mon grand étonnement, certains élèves se sont même appliqués à chanter !

I- PLAN DE CLASSE... OBJECTIF ATTEINT ?

Après avoir dû sacrifier dix minutes en début d'heure durant trois semaines, la situation sembla vouloir s'améliorer quelque peu. Mon objectif me parut alors être en partie atteint, puisque les élèves parlaient moins, surtout, il est vrai, parce qu'ils ne se connaissaient encore que très peu.

Je craignais toutefois que le calme ne dure pas, car ils devraient bien un jour ou l'autre –et c'était même souhaitable, faire connaissance afin de réellement former une classe. J'eus toutefois l'agréable surprise de voir que mes craintes n'étaient pas fondées et que s'ils se liaient d'amitié, voire plus –ce fut ma première expérience de « marieuse d'adolescents », ils tentaient vraiment de respecter le pacte que nous avons conclu, même si je dois reconnaître que ce plan n'a certainement pas été le seul facteur fondateur de ce changement d'attitude.

Disons donc qu'il m'a certainement permis d'enclencher le processus de responsabilisation des élèves : je faisais de mon mieux pour les aider à se contrôler en établissant pour eux ce plan de classe, à eux ensuite de se prendre en charge.

II- EXIGENCES CLAIREMENT ETABLIES : DES RESULTATS PEU PROBANTS

Si les élèves ont accepté avec une certaine bienveillance –ou était-ce du fatalisme?- que je leur assène coup sur coup que j'exigeais entre autres, de leur part comme de la mienne, politesse, ponctualité et travail, écoute et participation au dialogue de la classe... mes discours ne leur ont de toute évidence pas fait l'effet escompté. Ainsi, chez les élèves qui acceptent de prendre une part active dans le cours d'espagnol, le problème concerne leur investissement même dans la réponse, avec cette qualité propre à l'adolescence qui consiste à s'engager intensément dans ce qu'ils font, provoquant ainsi l'exclusion du reste du monde et faisant barrage à l'écoute des autres. C'est le cas, par exemple, de Romain, élève toujours désireux de participer qui veut tellement donner la réponse qu'il a trouvée que, par peur de l'oublier, il n'écoute pas les interventions de ses camarades et serait fort fâché de ne pas la formuler même si un autre élève vient de lui donner une équivalence... Je m'interroge alors... m'a-t-il entendu leur demander à maintes reprises d'écouter les interventions des autres ?

Certes, les élèves m'ont bien écouté dans un certain silence –pas de petite victoire, paraît-il, ou du moins m'ont-ils laissé m'exprimer, mais sans réellement prêter attention à des paroles sans doute rébarbatives. Or, ce psittacisme qui devint par conséquent mien me lassa avant d'agir sur les élèves, et je me refusais dès lors à répéter inlassablement les mêmes choses.

C'est donc forte d'un nouvel apprentissage tout à fait réactionnaire mais plutôt efficace et utile que je suis ressortie de cet échec fracassant : dans certaines situations, seuls l'attrait d'une bonification ou la peur de la sanction paraissent être probants.

III- DES OUTILS DE COMMUNICATION ESSENTIELS

Si fournir aux élèves un choix varié de formules pour s'exprimer et communiquer en espagnol au sein du groupe-classe évite bien des découragements vecteurs d'inattention, ce n'est évidemment pas une idée révolutionnaire. Cela me semble être néanmoins un passage « obligé » et une étape majeure dans leur apprentissage d'autonomie : savoir dire « Je n'ai pas entendu » ou « Je ne comprends pas pourquoi l'auteur dit cela... » étant déjà à mon sens le reflet d'un effort de réflexion de la part d'un élève. En effet, il fait alors partie intégrante du jeu du « tout en espagnol » établi en classe, et le simple fait de choisir telle formule plutôt que telle autre pour s'exprimer est une preuve d'intérêt et de responsabilité.

Bien entendu, les erreurs ne sont jamais punies et si un élève butte ou se trompe, le professeur demande aussitôt au restant de la classe : « ¿ Quién quiere/puede ayudarle ? »... L'amorce alors fournie par un camarade est habituellement suffisante pour que l'élève intervenant retrouve son calme et réussisse à s'exprimer correctement.

L'inconvénient de ce système est qu'il faut un certain temps avant qu'il soit fonctionnel. Le professeur se voit donc continuellement obligé de demander lui-même des équivalences à telle ou telle expression, voir de les réintroduire : « ¿ Quién lo puede decir de otra manera ? », « ¿ Todos estáis de acuerdo ? »...

Toutefois, de nombreux automatismes finissent par se mettre en place et en milieu de deuxième trimestre, les réflexes de reformulation, d'adresse directe et de variation dans l'expression d'une opinion étaient enfin établis. C'est même avec bon cœur que les élèves jouent à présent le jeu de l'entraide en levant la main dès qu'ils voient un de leur camarade en difficulté, écoute qui leur évite de s'ennuyer et donc de bavarder ou de s'adonner à des activités étrangères au cours d'espagnol, et me permet de m'effacer et d'intervenir le moins possible dans l'échange verbal.

Il semble bien que pour faire en sorte que la classe fonctionne en tant que groupe avec calme et application, « *créer des situations de communication transversale où les élèves, cessant de devoir fixer les yeux sur le professeur, se tournent les uns vers les autres pour se parler, s'écouter, s'interroger et travailler ensemble* »¹¹ soit une technique qui fonctionne bien.

¹¹ M. T. Auger, C. Boucharlat, *Elèves « difficiles » profs en difficulté*.

Je dois avouer néanmoins que je m'interroge sur la validité de la méthode appliquée avec la classe de Seconde 8. Sans doute eût-il été plus rapide et moins contraignant d'élaborer moi même une fiche fournissant aux élèves plusieurs modèles de formulation. Fiches qu'ils auraient pu garder à portée et consulter à tout moment. Nous y aurions sans doute gagné en clarté, mais peut-être y aurions nous perdu en spontanéité et en mémorisation, donc en source d'intérêt et d'attention pour élève.

D'une manière similaire, l'exigence systématique de répétition immédiate d'une phrase d'abord construite de manière un peu bancal porte-t-elle ses fruits, puisque je n'ai en cette fin de deuxième trimestre plus besoin d'exiger oralement qu'elle se fasse. J'ai parfois littéralement l'impression de les « avoir eu à l'usure » avec mes « Puedes repetirlo todo, por favor » ou « Una frase completa, por favor »...

IV- DES RAPPELS A L'ORDRE PLUTOT EFFICACES

Le système de vérification systématique du matériel en début de cours s'est révélé très contraignant pour le professeur. Toutefois, il s'est révélé efficace puisque seules deux élèves ont « subi » l'épreuve de la retenue du mercredi après-midi, et de ses exercices supplémentaires.

Quant à la formule de choc de réglementation des retards, elle déplit aux élèves au plus haut point, car la scolarité comptabilise les absences, qui apparaissent sur les bulletins. Cela signifie que les parents des élèves sont très vite informés de leurs agissements et du fait qu'ils ont consciemment transgressé la règle... menace à laquelle la grande majorité de la classe s'est montrée sensible puisque, après trois renvois, les retards ont disparu comme par magie.

Les procédés de sanction mis en place lors du premier trimestre ont, somme toute, paru responsabiliser les élèves de la Seconde 8. Très vite, je n'ai plus eu besoin d'émettre ni d'appliquer de menace. Les élèves « savaient » et agissaient en fonction. Le problème de la sanction et du choix de la sanction qui me semblait essentiel est devenu tout à fait secondaire au fil du temps. J'ai plutôt privilégié une série de phrases et de techniques pour stimuler les élèves. Dès leur arrivée dans la classe je leur dis : « Concentraos », « Levantad la mano », « Fijaos bien en el texto » ... En fait, partant du principe qu'« il importe de toujours rétablir les limites, de reformuler à chaque fois les interdits structurants. Même si on renonce à toute rétorsion, à toute punition, ne faisons pas silence sur ce qui s'est passé. A chaque fois, on a à signifier que l'acte a été entendu, son responsable reconnu... », j'ai essayé de communiquer calmement avec eux, en insistant sur la notion de concentration.

V- RESULTATS ET LIMITES DU SYSTEME DE NOTATION DE LA PARTICIPATION ORALE

V.1- PREMIERE TENTATIVE : RESULTATS MITIGES

Le système de notation de l'oral d'abord mis en place fonctionne à plein régime durant un mois et demi. Il m'aide à redresser la situation avec ma classe, les remarques des élèves et leurs bavardages se faisant de plus en plus rares. De plus, la prise de parole semble enfin vouloir se structurer : ils lèvent le doigt et attendent leur tour.

Puis les élèves semblent se lasser et leur participation stagne à nouveau pour laisser place à un éparpillement des remarques ainsi qu'à quelques bavardages intempestifs... Le seul moyen –qui ne saurait être que transitoire, pour amener les élèves à s'écouter et à se répondre à nouveau est alors la lecture à plusieurs voix : les rôles répartis, chaque élève est obligé d'écouter l'autre pour savoir à quel moment il doit prendre la parole. Situation d'autant plus frustrante que la discipline de fer que je me suis infligée pour n'oublier aucune intervention, aucun détail, me pèse tout de même un peu. Ecueil auquel je dois ajouter la mise à jour d'une autre faille très dérangeante : le système ne me permet pas d'évaluer la qualité des interventions, mais seulement leur quantité.

Me voici donc lancée à nouveau à la recherche d'un moyen à la fois plus juste et stimulant pour ces élèves « zappeurs » et moins contraignant et fastidieux pour moi-même.

V.2- MISE EN PLACE D'UNE FICHE D'AUTO-EVALUATION

Le système précédent présentant de trop nombreuses limites, je me penchais sur la possibilité d'établir une fiche d'auto-évaluation de la participation orale qui permettrait à chaque élève de se prendre réellement en charge, et de le mettre ainsi sur la voie de l'autonomie.

Après avoir pensé créer une fiche à partir de divers exemples que je trouvais çà et là, j'optais finalement pour adopter une de celles de ma tutrice, Tamari Lehmani, dont j'avais pu observer la mise en place dans une classe de seconde. Elle me parut en effet tout à fait adaptée à la situation puisqu'elle permet à la fois à l'élève de visualiser sa progression, c'est à dire la quantité et la qualité de ses interventions, et de neutraliser les interventions intempestives, à savoir sans demande préalable de prise de parole.

Chaque élève de Seconde 8 note désormais d'une croix et par ordre croissant dans six colonnes différentes¹², s'il a :

- appris ou rappelé au reste de la classe un mot de vocabulaire,
- fait une phrase correcte,
- fait une phrase rebrassant la structure travaillée en classe,
- construit une phrase comprenant la structure actuellement travaillée et une autre vue précédemment,
- utilisé une phrase bien structurée et porteuse de sens pour le document étudié,
- fait une phrase où sont réutilisés le vocabulaire et les notions déjà vues et où apparaît une fine analyse du document.

Dans ces conditions, les cours ne sont pas l'espace d'une libre expression délivrée des contraintes de contenus, ni le lieu d'exercice de techniques ou de capacités instrumentales coupées du contenu des textes et l'oral est un outil d'autogestion¹³.

Dans un premier temps, j'énonçais le nombre de points attribué aux élèves pour chaque intervention. Puis ils devinrent suffisamment autonomes pour évaluer leurs performances et inscrire de leur propre chef une croix correspondant à un apport de vocabulaire, à une phrase correcte ou réutilisant les structures étudiées. Je n'interviens donc plus en cette fin de deuxième trimestre que pour attribuer les

¹² Annexe 8

¹³ Annexe 9

croix des trois dernières colonnes et mon but est bien entendu, alors que chaque élève développe son autonomie et notamment ses capacités d'auto-évaluation et prend conscience de ses propres démarches d'apprentissage, de ne plus avoir à intervenir du tout.

Ce système d'évaluation quotidienne entraînait au début une perte de temps matérielle car il me fallait distribuer les fiches et les ramasser, puis les contre-évaluer le jour même. Pourtant, très vite, les élèves de la classe se sont de leur propre initiative habitués à prendre leur fiche en entrant et à me la donner en sortant de la salle.

Cette fiche a la vertu d'avoir été bénéfique et importante dans le règlement des problèmes de comportement qui caractérisaient la Seconde 8 et dans l'établissement d'une relation de confiance entre le professeur et les élèves, puis les élèves entre eux. De plus, l'autonomie et la responsabilisation de chaque individu qu'elle sous-tend me permettent chaque jour de voir que les leçons sont apprises et de repérer rapidement les points d'incompréhension grâce à des interventions décuplées... afin d'y remédier au plus vite.

Par ailleurs, les élèves prennent désormais en charge la reformulation et malgré la disposition spatiale de la salle la plus grande, ils se retournent les uns vers les autres afin de communiquer plus naturellement. Le besoin d'imposer des interrogations écrites à un rythme soutenu se fait donc nettement moins sentir et nous pouvons espacer ces moments sources de stress pour des élèves plus matures qui se sont, somme toute, mis à travailler et à écouter et donc, logiquement, à progresser.

Pour conclure, je citerai une maxime de J. M. de Ketele¹⁴ pour le moins pertinente et censée que je me suis efforcée de suivre depuis ce début d'année scolaire : « Une règle devrait guider tout éducateur : parler moins, faire agir plus et observer pendant ce temps »

¹⁴ J. M. de Ketele, *Observer pour éduquer*, Peter Lang, Berne, 1983.

VI- RYTHME SOUTENU DE RENOUVELLEMENT

DES DOCUMENTS, DES ACTIVITES ET VARIETE

DES SUPPORTS : BILAN

La variété des supports comme la mise en place d'activités brèves pour éviter l'ennui, sont des éléments qui semblent essentiels dans l'apprentissage de l'espagnol, langue vivante s'il en est. En ce qui concerne les documents audio, l'expérience que j'ai menée avec l'écoute d'extraits de roman ou d'articles de presse m'a paru donner d'excellents résultats.

Il me semble en effet que les élèves se sont sentis plus sécurisés, peut être parce que les élèves d'aujourd'hui sont d'une certaine manière plus réceptifs à la parole et à l'image qu'à l'écrit. En conséquence, varier les supports en utilisant des documents audio ou vidéo constitue un bon moyen de passage à l'écrit puisque lorsque l'on travaille sur une séquence, on peut écouter ou voir en premier, puis lire après.

De plus, l'écoute d'un document m'a paru être un excellent moyen d'aller à l'essentiel, les élèves ne retenant alors que ce qu'ils comprennent alors que face à un texte, ils veulent tout comprendre tout de suite. Peut-être faut-il y chercher la raison du calme et du travail dont fait preuve le groupe classe lors des séances d'écoute, puisqu'il monopolise à cette occasion à peu près 90% du temps de parole.

J'ai donc remarqué que les élèves sont très actifs et très motivés par ce genre de travail d'écoute, de restitution et de réflexion, que ce soit par le biais d'activités de groupe ou pas, puisque je n'ai par exemple pas eu à intervenir en ce qui concerne leur comportement, ni lors de l'étude du texte de Sepúlveda, ni pendant celle de la chanson de Manu Chao.

De là à penser que « *si la prise de parole peut exister sans être pénalisée par un jugement, du bruit, de l'indifférence, du rejet et prendre tout son sens, elle devient éducative car elle révèle l'importance des échanges dans un groupe* »

d'individus, le professeur étant à part entière membre du groupe »¹⁵, il n'y a qu'un pas.

¹⁵ M. Wirthwer, *Parole étouffée, parole libérée*, ed. Delachaux et Niestle, 1991.

Cette expérience d'enseignement avec la seconde 8 a été satisfaisante en raison du climat qui s'est installé dans la classe, des relations humaines qui se sont tissées au fil des mois, grâce aussi aux résultats obtenus, le comportement et les résultats scolaires s'étant améliorés à l'oral comme à l'écrit.

A travers cette expérience, j'ai pu me rendre compte qu'il ne faut faire appel à la sanction que très ponctuellement. La patience et l'envie réelle que l'élève parvienne à comprendre, la confiance et le calme que l'enseignant va introduire dans la situation de communication pour emmener l'apprenant le plus loin possible avec lui, sont autant de données importantes. Il semblerait que le rôle du professeur consiste à solliciter avec le sourire l'intervention de l'apprenant, sans pour autant se défaire d'une fermeté de bon aloi.

Une pédagogie par objectifs, se fixer des buts précis, semble être une excellente façon de procéder pour déterminer des activités permettant d'améliorer le comportement, l'attitude des élèves. Le choix du document, l'intérêt porté à chaque élève dans une classe, une attention constante et des ajustements techniques que l'on peut mettre en place sur l'instant sont plus efficaces que la sanction.

Il n'est jamais trop tard pour redresser une situation, cependant il faut se garder de considérer que ce qui est acquis l'est pour toujours. C'est là une démarche qu'il faut soutenir sans relâche. J'ajouterai que les élèves ont grand besoin d'être sécurisés et non maternés, que le chemin vers leur autonomie passe par une valorisation de leur prise de parole comme de leur comportement et des encouragements constants.

Ainsi, lorsqu'un élève commet une erreur, une maladresse dans la construction de ses phrases, ou ne comprend pas pourquoi, le fait de demander que celui qui a compris essaie de le lui expliquer lui permet de voir que sa place au sein du groupe est importante, tout en rendant possible les échanges entre des élèves qui ne s'adressent en général pas la parole. Cette stratégie par ricochet est également le moyen dont dispose le professeur pour s'assurer de la bonne circulation des informations qu'il a communiquées au préalable. Cette délégation du savoir

responsabilise l'apprenant et le valorise dès lors que sa formulation semblera plus accessible à son camarade que ne l'a sans doute été celle du professeur.

Initier un adolescent à la parole et ainsi à l'autonomie, c'est lui accorder les moyens de prendre sa place dans un groupe, dans la société, d'exister, de se manifester, de penser et de réfléchir. Lui apprendre à prendre la parole et à poser lui même des questions, c'est donc le préparer au delà de la vie de classe, à une vie de citoyen actif.

Enfin, les discussions avec d'autres professeurs dès le début de l'année me firent réaliser que la classe de seconde 8 posait de réels problèmes, et pas seulement en espagnol. Le professeur d'économie m'expliqua comment il parvenait à obtenir un peu de calme par des méthodes plus draconiennes encore que celles que je me suis vu appliquer par la suite, tout en regrettant de consacrer la moitié du temps à des problèmes de discipline. Plusieurs entretiens avec la CPE et surtout le professeur principal de la classe furent également bénéfiques, car elles connaissaient les antécédents de certains élèves et savaient quels élèves étaient soutenus par leurs parents dans leur travail à la maison, quels élèves se rendaient en étude suivie après les cours... D'autre part, une entente dans l'équipe pédagogique renforce la crédibilité des adultes face au groupe-classe, tout en lui montrant que nous nous soucions d'eux.

C'est pourquoi je dirais pour conclure que le travail sur la prise de parole et l'autodiscipline, propice à la disparition des bavardages et de l'agitation, permet aux jeunes de s'affirmer au sein de la classe, et est synonyme de prise de confiance en soi. Même si, bien sûr, rêveurs et timides ne participent pas à tous les échanges –le désir de se taire étant finalement un droit indiscutable, le climat de confiance qui s'est installé dans la classe de seconde 8 me semble sain et positif, puisque au moins on se parle et on s'écoute.

L'année scolaire n'est pas terminée et des évolutions peuvent encore s'observer, mais il me paraît possible de tirer d'ores et déjà un bilan transitoire de cette expérience d'enseignement. Dans l'ensemble, ce bilan semble positif dans la mesure où les élèves ont évolué vers une plus grande autonomie au sein de leur apprentissage et vers une prise en charge de leur formation au sein de leur classe,

qui forme à présent un véritable groupe de coopération. Les conditions privilégiées qui ont été miennes cette année, grâce au dédoublement répété de la classe de seconde 8, m'ont rendu possible, par la diminution des effectifs et la concentration sur l'activité de l'élève, une observation précise du groupe dont j'ai pu tirer les informations nécessaires pour tenter de maîtriser l'hétérogénéité de la classe. D'obstacle pédagogique majeur dans cette classe, l'hétérogénéité¹⁶ est donc devenue un facteur favorable à l'apprentissage par le développement de l'aide mutuelle que les adolescents ont appris à s'apporter.

Bien sûr, beaucoup de temps a été nécessaire pour améliorer l'ambiance de la classe, favoriser l'acquisition de certains automatismes et les interventions peuvent encore être développées : ils doivent améliorer les réponses en les étoffant, en allant au bout de leurs pensées, en affinant leur réflexion et leur maîtrise de la langue. Bien évidemment, tous les bavardages n'ont pas disparu, j'en veux pour preuve cette récente séance du premier mars où après deux heures d'activité sportive plus intense que de coutume, les mauvaises habitudes d'inattention et de bavardages ont ressurgi. Les progrès actuels et réels ne doivent donc pas se diluer dans l'autosatisfaction.

¹⁶ Annexe 2

BIBLIOGRAPHIE

M. Postic, *La relation éducative*, Paris, PUF, 1978.

B. André, *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*.

M. C. Estrela, *Autorité et discipline à l'école*, ESF éditeurs, Paris, 1974.

M. T. Auger, C. Boucharlat, *Elèves « difficiles » profs en difficulté*.

J. M. de Ketele, *Observer pour éduquer*, Peter Lang, Berne, 1983.

M. Wirthwer, *Parole étouffée, parole libérée*, ed. Delachaux et Niestle, 1991.