

IUFM de l'Académie de Montpellier
Site de Perpignan

Mme LIMODIN-CASES Charlotte
PLC2 Certifiée

***CE QUE "PARLER" VEUT
DIRE
EN COURS D'ESPAGNOL***

Stage en responsabilité
Lycée du Clos Banet à Perpignan
Classes : 2de LV2 et 1^{ère} ES espagnol renforcé

Directrice du mémoire : Mme Massip Eveline
Assesseur : Mme Vila Pasola Marianne

Année scolaire 2005/2006

Résumé :

Le Cadre Européen de Référence, aujourd'hui, est devenu « la Bible » du professeur de langues vivantes étrangères. Selon lui, « l'enseignement scolaire se propose de développer chez les élèves les compétences de compréhension et d'expression, à l'oral comme à l'écrit »¹. Mais qui dit utiliser une langue « vivante » sous-entend, avant tout, la comprendre oralement, et la parler, dans le but ultime et ambitieux de **communiquer** avec des locuteurs natifs. Cependant, les circonstances favorables au développement de l'oral dans les établissements scolaires sont rarement réunies pour nous rapprocher de cet idéal quelque peu utopique. L'oral en classe implique **l'écoute et l'intérêt** des élèves, ce qui est une première barrière, car les élèves sont rarement **motivés et attentifs** : dure tâche pour le professeur, tout en enseignant, de pousser le jeune à plus de maturité, plus d'**autonomie** ! De même, il est nécessaire que l'enseignant **évalue** l'élève, afin de rendre compte de ses progrès, se rapprocher le plus possible d'une authenticité, même factice, afin de lui permettre la réussite dans la classe supérieure, ou à un examen.

Resumen :

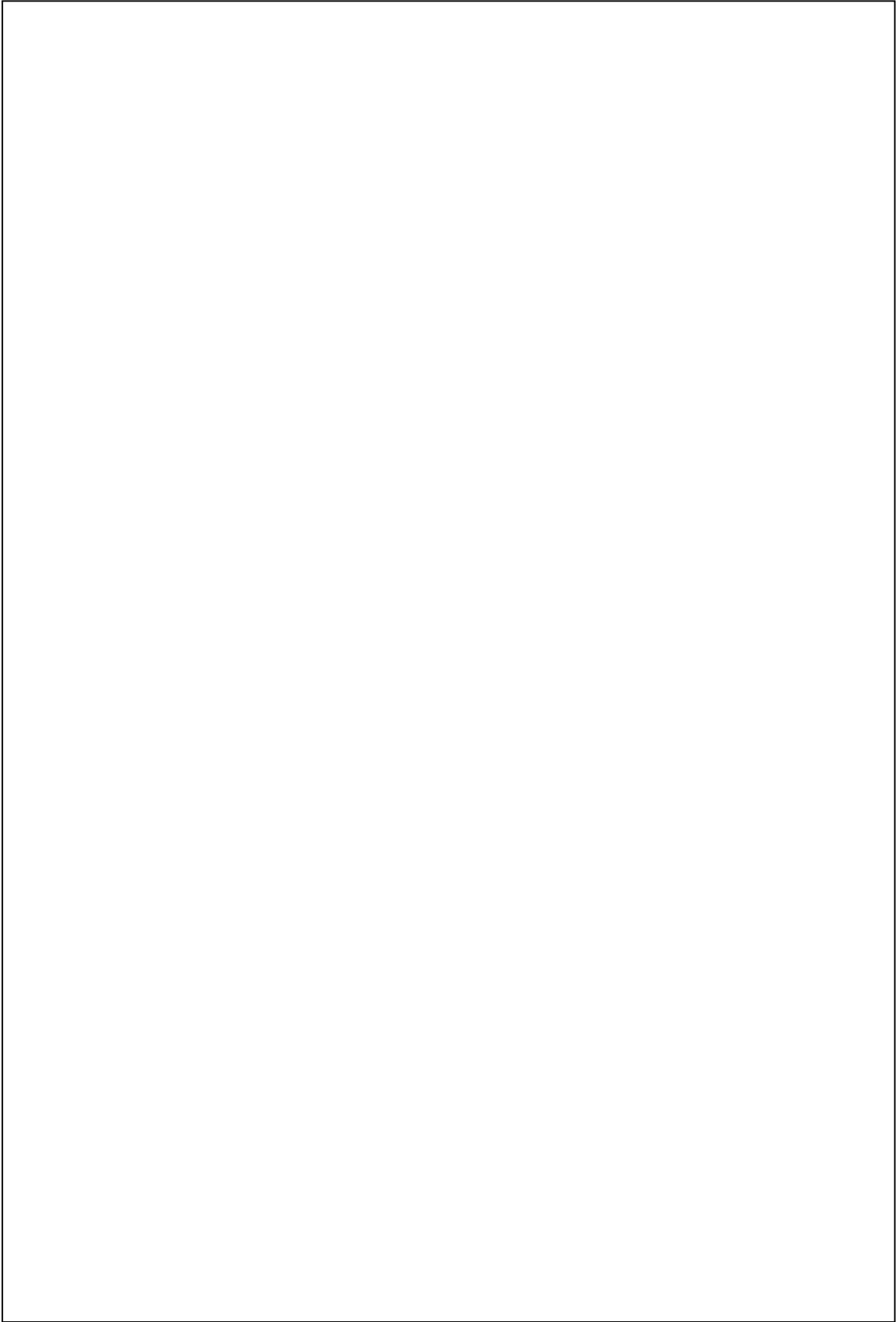
El Cuadro Europeo de Referencia ha llegado a ser, hoy en día, la “Biblia” del profesor de lenguas extranjeras. Según él, “la enseñanza escolar se propone desarrollar en los alumnos las competencias de comprensión y expresión, oral como escrita”. Pero quien dice lengua “viva” sobreentiende, ante todo, entenderla oralmente, y hablarla, con el propósito final y ambicioso de **comunicar** con locutores nativos. Sin embargo, las circunstancias favorables al desarrollo del oral en las escuelas están muy pocas veces reunidas para acercarnos a ese ideal algo utópico. El oral en clase implica **escucha e interés** de los alumnos, lo que es una primera barrera, porque los alumnos casi nunca están **motivados y atentos**. ¡Ésa es la difícil tarea del profesor, enseñar, y empujar al joven a que tenga más madurez, más **autonomía**! Por otra parte, es necesario que el profesor **evalúe** al alumno, para dar cuenta de sus progresos, acercarse lo más posible a una autenticidad, aunque facticia, para permitirle el éxito en una clase superior, o a un examen.

Mots-clés :

Discipline – motivation – communication – interactivité – autonomie – hétérogénéité – évaluation.

¹ “Cadre européen commun de référence pour les langues », éditions Didier, 2000.

CADRE RÉSERVÉ AU JURY :



SOMMAIRE :

INTRODUCTION.....	6
CHAP. 1 : PARLER VEUT TOUT D'ABORD DIRE SE TAIRE ET ÉCOUTER	
I. Être à l'écoute et attentif : des conditions peu évidentes	
a) Dans quel contexte j'essaie de travailler avec ma 2de 11.....	8
b) Les 1 ^{ère} ES : autre profil, autres problèmes.....	9
II. Le dur apprentissage pour passer de l'étudiante à l'enseignante	
a) Mes premiers écueils de débutante.....	10
b) ...Et mes tentatives d'y remédier.....	12
CHAP. 2 : PARLER, C'EST PARTICIPER, MAIS C'EST SURTOUT COMMUNIQUER	
I. Premier stade à dépasser : prendre la parole en public	
a) L'hétérogénéité dans les classes : les six profils d'élèves.....	15
b) Comment éviter l'ennuyeux « ping-pong » entre "prof" et élève ?.....	16
II. Le but recherché : dialoguer, se rapprocher de l'authenticité	
a) "L'espagnol comme levier de communication pour le culturel".....	19
b) « Enseñar deleitando ».....	21
CHAP. 3 : ET L'ÉVALUATION ?	
I. Problème du professeur : évaluer quoi ? Evaluer comment ?	
a) Quoi évaluer : les instructions officielles.....	23
b) Premiers essais peu satisfaisants.....	24
II. Mise en œuvre : vers l'autonomie de l'élève	
a) La pratique : Les fiches et l'auto-évaluation.....	26
b) Mes projets pour le dernier trimestre.....	27
CONCLUSION ET REMERCIEMENTS	29
ANNEXES	30
BIBLIOGRAPHIE	30

*Caminante, son tus huellas
el camino, y nada más;
caminante, no hay camino,
se hace camino al andar.
Al andar se hace camino,
y al volver la vista atrás
se ve la senda que nunca
se ha de volver a pisar.
Caminante, no hay camino,
sino estelas en la mar.*

Antonio Machado.

INTRODUCTION

Par un beau soleil de printemps 2004, je me suis présentée au CAPES d'Espagnol, un peu dubitative, à peine un an après avoir terminé ma maîtrise en tant qu'étudiante Erasmus, à Salamanque. Pour des raisons familiales, je n'étais pas très sûre de vouloir enseigner en France, et malgré mon succès au concours, je demandai un report de stage, et partis un an comme lectrice dans l'Ecole Officielle de Langues (EOI) de Jaén. Cette année fut plus qu'agréable : en plus de l'enchantement de l'Andalousie, je me retrouvai « professeure » de classes très peu nombreuses, comportant uniquement des élèves mûrs, motivés, de bon niveau, n'ayant pas peur de prendre la parole ni de se tromper. N'étant pas enseignante, mais officiellement « assistante de langues », je n'eus pas à me préoccuper de l'aspect linguistique et grammatical de la langue, et je m'amusai toute l'année avec des jeux de rôle, des chansons, des films, des débats, bref, je communiquai toute l'année sans aucun souci avec mes huit classes.

Je ne nierai pas les charmes certains des Pyrénées Orientales, mais que dire de ma première expérience dans le système scolaire français ! Certes, je suis dans un lycée réputé très tranquille (le Clos Banet à Perpignan), mais avec néanmoins des adolescents tout ce qu'il y a de plus classiques, avec leurs complexes, leurs provocations, leurs problèmes familiaux, leurs a priori sur l'école, sur les professeurs (et les jeunes femmes professeures...), sur l'espagnol, etc.

Sans parler des problèmes de travail collectif au sein de l'équipe d'espagnol, du manque de matériel (pas de labo, très peu de lecteurs CD) je partais assez angoissée pour travailler un aspect qui me paraît essentiel en langues : **l'oral**.

L'oral, à la différence de l'écrit, requiert plus d'efforts, l'élève n'est pas seul face à sa copie, il parle à l'enseignant qui le juge, devant ses camarades qui peuvent se moquer de lui, il doit réfléchir plus vite, il doit faire attention à sa diction, à sa prononciation.

« S'exprimer oralement représente un acte individuel mobilisateur, pénible pour tous ceux qui ne se sentent pas à l'aise dans ce type d'activité pour des raisons personnelles ou de contenu, de forme ou d'environnement »².

Selon mes deux classes, je dois réagir différemment, car elles sont totalement distinctes (une seconde « scientifique » et un groupe de 1^{ère} ES de spécialité. Cependant, le

² Evaluer la production orale des élèves en classe de langue, CRDP de Versailles, 2003.

but reste le même : qu'ils **communiquent** entre eux, et avec moi, sur le document que je leur fournis dans un espagnol le plus correct, et le plus riche possible.

De la même manière, le professeur aussi doit faire attention à tout ce qu'il dit, comment il le dit, avec quels mots, quelle intonation de voix, quelle attitude, pour mettre en confiance ses élèves, et leur donner envie de parler. Il doit parler le plus souvent espagnol, mais doit savoir utiliser le français de temps en temps, à bon escient. Il doit, somme toute, maîtriser un « savoir-être » et un « savoir-faire » pédagogiques qu'il n'a pas quand il débute :

« Présence et autorité du professeur : ponctualité, tenue, voix, geste, rayonnement, charisme / Attitude à l'égard des élèves : les accueillir, les connaître, accorder son attention à tous, les écouter et respecter leur parole, leur donner des consignes claires, favoriser l'écoute mutuelle et assurer la circulation de la parole, encourager les initiatives (sans limiter leur participation au volontariat : le professeur doit savoir s'effacer), remédier aux échecs de la communication, et varier les modalités des échanges... »³

C'est pourquoi j'ai tout de suite pensé à la production orale et à la participation des élèves, au moment de choisir un sujet de mémoire. En effet, il regroupe pour moi plusieurs aspects importants du cours d'espagnol : l'écoute des élèves entre eux et envers l'enseignant, la gestion de la prise de parole des élèves par le professeur, mais également sa gestion personnelle de la prise de parole (ne pas la monopoliser. Parler est à l'origine de la plupart des activités humaines, des relations à l'autre :

« La parole est une affirmation de soi : plaisir pour certains, souffrance pour d'autres »⁴

Au cours de ce mémoire, je présenterai mes premiers pas dans l'Education Nationale, mes recherches et tâtonnements, mes échecs et réussites, en commençant par la présentation des acteurs principaux de ce travail : mes élèves. Puis j'essaierai d'avoir un regard objectif sur mes débuts, et mes tentatives de construire avec mes classes une méthode, un savoir, une conduite, afin de les amener peu à peu à parler, puis à communiquer. Et enfin je parlerai d'un aspect très important qui est assez délicat dans l'étude des langues vivantes en France : **l'évaluation**. Je proposerai mes « essais » sur quoi évaluer, quand le faire, comment. J'espère que cela apportera des pistes sur un terrain encore mal connu dans l'enseignement actuel de l'espagnol, dans lequel j'essaie de trouver mes repères, par rapport aux Instructions Officielles données.

³ Rapport de l'Inspection Générale, 1998 : « Les compétences du professeur de langue vivante. »

⁴ Propos introductif à Evaluer la production orale...

CHAPITRE 1 : premier pré-requis indispensable :

PARLER VEUT TOUT D'ABORD DIRE SE TAIRE ET ÉCOUTER

Être à l'écoute et attentif : des conditions peu évidentes pour nos élèves

Il est évident qu'il est indispensable d'avoir le calme dans sa classe pour que les élèves puissent travailler dans de bonnes conditions.

« Par ailleurs, les circonstances les plus favorables au développement de l'expression orale ne sont, à l'évidence, pas toujours réunies, qu'il s'agisse du nombre d'heures hebdomadaires consacrées aux langues vivantes, et de leur place dans les emplois du temps, des effectifs des groupes ou du poids de l'oral aux examens »⁵

De même, l'idéal, aujourd'hui plus que jamais, avec le Cadre Européen de Référence Commun des Langues, est d'avoir le matériel adéquat pour un cours de langue vivante efficace, attrayant pour des adolescents qui passent leur temps devant la télévision ou leur ordinateur sur Internet : laboratoire, rétroprojecteur, lecteur DVD, salle informatique, etc.

Mais présentons tout d'abord les « moteurs » de ce travail, mes élèves, et ensuite, dans quels contextes nous essayons de travailler :

a) Dans quel contexte j'essaie de travailler avec mes 2de 11, MPI / ISI

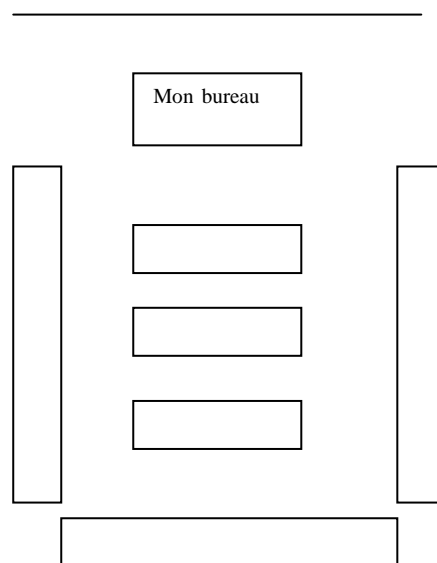
C'est une classe scientifique, très nombreuse (35 élèves), composée majoritairement de garçons (il y a 8 filles seulement), qui a choisi l'espagnol en Lv2. Je les ai le mardi de 15h à 16h (jusqu'ici, tout va bien...), et le vendredi de 16h à 17h en classe entière (les ennuis commencent...), et en module de 17h à 18h ! La 2de 11 est une classe très hétérogène en espagnol (élèves issus de classe bilangue, de section européenne, et d'autres qui n'ont pas fait de Lv2 l'année précédente), qui pourrait être sympathique, et l'est parfois, mais qui m'épuise très vite à cause de son immaturité.

De par mon inexpérience à gérer une bande de jeunes (mes élèves espagnols étaient adultes !) et mon propre jeune âge (neuf ans seulement nous séparent), j'avoue que j'ai sûrement été trop souple avec eux au début, au niveau des bruits de fond et des inattentions. De plus, être changée de salle régulièrement en début d'année fit que toutes les conditions étaient réunies pour avoir une classe agitée (bavardages et rires bêtes de garçons -en pleine puberté- sans aucune raison apparente... du moins pour moi !)

⁵ Préambule de François Monnanteuil, doyen du groupe des langues vivantes de l'inspection générale de l'Éducation nationale, à Évaluer la production orale des élèves en classe de langue

Heureusement, tout mauvais départ est rattrapable, et même s'il est évident que je n'agirai pas de la même manière à la rentrée suivante, je ne vois vraiment pas, avec le recul, comment j'aurais pu faire autrement, sans expérience aucune. Par exemple, le fait de changer de salle était tout à fait indépendant de ma volonté, et peu propice à mon envie de la rendre plus agréable en changeant l'organisation des tables, en affichant des posters ou des travaux d'élèves au murs. De plus, cela permettait aux élèves d'arriver en retard avec l'excuse d'être perdu dans le lycée (comment savoir, sans connaître les élèves au début de l'année, celui qui est sincère ou pas ?)

Aujourd'hui, je suis sur trois salles, une où je reste deux heures et une autre où je suis trois heures de suite (pour une stagiaire, c'est beaucoup !), et en « bataillant » avec les collègues (ce sont ceux de langue qui, paradoxalement, ont apporté le plus de résistance), j'ai réussi à changer l'organisation des tables pour permettre, autant que faire se peut, avec une petite salle et 35 élèves, l'existence d'un espace de communication.



b) Les 1^{ère} ES renforcé : autre profil, autres problèmes...

19 élèves (18 depuis la rentrée de mars, l'une d'entre eux nous a quittés pour le lycée de Céret), venant des trois 1^{ère} ES du lycée (5 élèves de 1^{ère} ES1, 11 de 1^{ère} ES2, 3 de 1^{ère} ES3. L'espagnol est leur spécialité, cela signifie qu'ils passeront l'épreuve du Baccalauréat à l'oral, avec un coefficient plus élevé. Ils ont deux professeurs, celui de la Lv1 ou Lv2, et moi-même. Autant dire que, dès le départ, pour eux comme pour moi, il a été un peu compliqué de

comprendre comment fonctionnait le système (pour ce groupe de spécialistes, nous sommes quatre professeurs !)

Je les ai le jeudi de 10h à 12h (dès 11h30 je peux entendre le fameux : « on a faim, vous pouvez nous laisser sortir plus tôt madame siou'plaît ?? ») et le vendredi après-midi, de 15h à 16h, où, à l'inverse des 2des, ils sont plutôt « avachis » et apathiques. Là encore, ce groupe pourrait être un groupe sympathique (je n'ai aucun problème de discipline), mais la plupart a pris l'option par défaut (au lieu de l'anglais, des maths ou des SES), et ils sont généralement très peu motivés, paresseux, partisans du moindre effort. Tout doit venir du professeur, ils n'ont aucune curiosité intellectuelle, et j'arrive à faire quelque chose avec eux, mais en luttant.

Par exemple, dans ma volonté d'égayer les salles très tristes du Clos Banet, sans aucune décoration, j'ai proposé aux élèves de créer des fiches de conjugaison ou de grammaire que nous mettrions aux murs afin de servir de "pense-bête". Ils se sont tous mis au travail en rechignant que ça n'allait servir à rien, qu'ils le savaient déjà (nous avons revu le subjonctif, l'impératif et le passé composé, que certains ne maîtrisent toujours pas !), mais une fois ce travail fini, ils furent fiers de leur travail affiché dans la salle, et que tout le monde peut apprécier en cours.

De même, je leur amenai à la rentrée un calendrier de la banque « la Caixa » (nous avons travaillé sur un texte de presse qui parlait des œuvres sur lesquelles la fondation de la Caixa travaillait, dans une séquence sur la prévention de la violence machiste) dans le cadre de la protection de l'environnement : ils le regardèrent avec intérêt, et je n'ai jamais besoin de tourner la page à chaque mois : en arrivant dans la salle, le calendrier est à jour.

En somme, ce ne sont évidemment pas des modèles, mais, finalement, ce sont des élèves plutôt agréables, qui offrent de bonnes surprises de temps en temps, avec qui je n'ai pas de vrais problèmes d'autorité ; il s'agit simplement de jeunes immatures et/ou passifs. Alors comment les intéresser et les motiver pour qu'ils écoutent et aient envie de travailler, quand on n'a jamais enseigné à des jeunes, et qu'on a un souvenir de lycéenne complètement obsolète, bien que récent ?

Le dur apprentissage pour passer de l'étudiante à l'enseignante

a) Mes premiers écueils de débutante...

Mes erreurs furent, et sont encore nombreuses. Dans ma volonté de bien faire, j'étais (et je suis bien souvent encore) toujours en train de me remettre en question. J'avais l'impression que je n'arriverais jamais à être en adéquation avec la théorie que préconisent les Bulletins Officiels et les Inspecteurs, et ma pratique, ayant comme seule base, avant mon entrée à l'IUFM, mes souvenirs de lycée. Ma classe en tant qu'élève, scientifique et avec une majorité de garçons, pourrait ressembler à celle de mes secondes. Mais j'ai beau chercher, je ne me rappelle pas autant d'immaturité venant de mes camarades de classe ! De même, en 1^{ère} et Terminale, nous étions également un regroupement de classes (S au lieu de ES comme mes élèves de Première), mais là encore, je n'ai comme modèle que ma propre expérience d'élève adorant la matière, et essayant de participer le plus possible !

En même temps, il y a une barrière psychologique à franchir d'étudiante à professeure que je pense avoir eu du mal à passer. Bien entendu, à 15/16 ans, je discutais avec mon voisin ; bien entendu, à certains cours de physique –que je n'aimais pas même si j'appréciais le professeur- je faisais des cadavres exquis avec ma voisine. Mais en tant que jeune enseignante, je voulais que tout soit parfait, que les élèves soient captivés par ce que je disais et faisais, et ceci dès le début !

Donc, sans pratique, j'ai eu du mal à gérer ma relation aux élèves, mon statut par rapport à eux : trop souple ou trop stricte, trop « sympa » puis trop sévère, j'ai fait de nombreuses erreurs qui, je pense, sont inévitables quand on débute, et ceci malgré les conseils précieux de formatrices, tutrices ou anciens stagiaires. Ce que je dis toujours aux élèves s'applique tout d'abord à moi : c'est en se trompant et en pratiquant qu'on apprend et réussit.

Les premières visites de ma tutrice :

Mme Amigues vint me voir tout d'abord un jeudi de 11h à 12h avec mes 1^{ère} ES. Dans le cadre d'une séquence sur les enfants pauvres en Amérique Latine, je commençais un deuxième document, qui était la photographie de Martín Chambi, « *Niño mendigo* » (voir annexe 1. La première heure, seule, je les fis présenter la photo, puis la décrire, ce qui se passa sans aucun problème. Or pour la seconde heure, heure de visite, j'avais surestimé mes élèves et avait trop compté sur leur participation, et leur capacité à faire un commentaire plus poussé du document : au bout d'une demi-heure, ils n'avaient plus rien à dire, et moi non plus ! Je n'avais pas assez préparé mon étude universitaire, je ne savais pas rebondir sur la participation, très pauvre, d'élèves complètement démotivés.

En conclusion, Adriane me dira : « *No me gustó el documento porque no era interesante* » : je pense plutôt que ce fut moi qui ne rendis pas le document intéressant, une photo très belle et très riche ! En ne connaissant pas ce petit groupe silencieux qu'est ma 1ES, j'ai voulu faire une cours « ping-pong » qui a été un échec total, au niveau de l'objectif de cette classe, qui est de préparer à l'oral du baccalauréat.

Mes débuts avec la 2de 11 ne furent pas plus glorieux : n'ayant jamais géré de groupe de jeunes (je n'ai pas le BAFA et ne suis jamais partie en « colo » !), je surestimaux là encore mes élèves, mais au niveau de la discipline et de la maturité. Je ne voyais pas l'utilité de ces « rituels » dont on me parlait à l'IUFM, pensant avoir été assez « sérieuse » le premier cours (qui s'était déroulé dans un silence religieux. Je ne cadrais pas assez mes élèves, et continuais à parler dans le bruit, j'étais trop laxiste car je n'arrivais pas à punir. Je ne faisais pas ce que je disais, comme le jour où je demandai à Rémi son carnet de liaison parce qu'il bavardait ; il répondit ne pas l'avoir, et je rétorquai alors sans réfléchir qu'il serait collé. Puis, à la fin de l'heure, je le pris à part et me « rétractai », en lui demandant d'être plus sérieux en cours.

Or, ces sanctions trop hâtivement données puis retirées n'ont servi à rien, et n'ont en aucun cas assis une crédibilité que je cherchais à avoir. Quand, un vendredi soir, ma tutrice vint m'observer, elle remarqua les nombreux bavardages dans la classe, dus en partie à mon manque d'autorité, mais aussi à mon rythme trop lent dans l'étude du document (le dessin de El Perich « lo que puede la imaginación », dans une séquence sur l'enfance, après un texte comme premier document, voir annexe 2. Au lieu de laisser parler les élèves et de rebondir sur les idées pertinentes, je les obligeais à ne décrire qu'un garçon, ce qui détruisit toute la dynamique du dessin humoristique, et les ennuya à mourir (et moi aussi !)

b)... et mes tentatives d'y remédier :

« Il suffit, pour cela, de quelques principes qui vous paraîtront sans doutes trop simples, voire simplistes, mais que je crois fondateurs : préparer minutieusement le travail, soigner l'environnement, être ferme sur les consignes, faire en sorte que chacun ait une place dans l'entreprise collective »⁶

Facile à dire, M. Meirieu ! Mais véridique. Je me mis à préparer beaucoup plus minutieusement mes cours (d'autant plus que je rencontrais le même problème au collège en

⁶ Philippe Meirieu, lettre à un jeune professeur, esf éditeur, 2005.

pratique accompagnée), ce qui me permet plus de souplesse en classe, plus de recul par rapport à la participation des élèves.

Je changeai, comme je l'ai dit plus haut, l'aménagement des salles et essaie toujours de la décorer avec des travaux d'élèves (annexes d'exposés sur Madrid, sur Federico García Lorca, sur l'Andalousie, faits par mes Seconde. Je tente également de varier en les emmenant de temps à autre en salle informatique (pour des recherches sur Internet, ou des exercices virtuels de grammaire sur le site de Cervantes, par exemple) Ou encore, j'essaie de mettre à profit la minuscule télévision cachée dans un coin de la salle, malgré la faible qualité de son qu'elle offre (je commence actuellement une séquence sur le film « *Diarios de motocicleta* », avec les 1^{ère} ES)

Au niveau des consignes, je ne dis pas que j'y parviens tout le temps, mes 2^{des} étant généralement très agités l'après-midi. J'ai seulement appris qu'il ne servait à rien de se braquer et les punir sans aucune discussion et en m'énervant, bien au contraire. Jamais plus je ne donnerai de punition collective, car j'ai vu que le résultat était à l'inverse de celui escompté ! À vrai dire, je ne saurais trouver ce qui a fait que les élèves se tiennent mieux. Quand j'appris que j'allais avoir ma visite évaluative avec eux, imaginez mon angoisse ! Mais ils ont été « parfaits », et, depuis, l'ambiance est beaucoup plus détendue. Pourquoi ? Peut-être parce que, au lieu de les punir et de les « disputer » méchamment, j'ai tenté de discuter avec eux en les traitant comme de vrais lycéens ? Peut-être eux aussi ont-ils mûri et ont-ils appris à me connaître ? Peut-être suis-je plus tolérante le vendredi à 17h, en sachant qu'il est idiot de demander à 35 adolescents une attention totale ?... Je ne sais pas. Le fait est que je rentre beaucoup plus tranquille en cours, même si je sais qu'ils vont m'épuiser ! Je m'en suis rendue compte avec ma pratique accompagnée en ZEP : si la classe est agitée, elle le sera quoi qu'il se passe. Il faut en faire un atout et transformer cette agitation en dynamisme productif pour le cours, en donnant des tâches précises et en déléguant le travail aux plus « excités ».

En tout cas, je sais désormais que le jeudi, avec mes 1^{ère} ES, je dois faire quelque chose de différent à chaque heure de 10h à 12h, et leur donner des documents toujours très variés sur des thèmes variés pour ne pas perdre leur attention. J'essaie de travailler, avec mes deux classes, à partir des fameuses « tâches » qu'on nous demande, au lieu de l'ancien cours frontal, pour permettre aux élèves d'être plus actifs et acteurs de leur apprentissage.

Par exemple, le document suivant « *Niño mendigo* » était un poème, long, de Neruda, « *Oda al niño de la liebre* » (annexe 3). Au lieu de leur poser des questions sur le poème, pour lequel ils avaient déjà un avis négatif (« Non !!! Pas de la poésie !!!! »), je les ai fait travailler en groupe, un par strophe. Ils se sont mis au travail, et ont fait quelque chose de très

intéressant, dans une ambiance beaucoup plus agréable. Je passai dans les couloirs pour aiguiller, aider à la mise en forme, et ce fut un succès ! Le seul point délicat est la mise en commun, où chaque groupe a tendance à ne pas écouter les autres. Il faut alors des consignes claires et des tâches pour chacun.

CHAPITRE 2 : PARLER, C'EST PARTICIPER, MAIS C'EST SURTOUT COMMUNIQUER

Premier stade à dépasser : prendre la parole en public

a) L'hétérogénéité dans les classes : mes six profils d'élèves

Un cours de langue vivante est bien spécifique, et différent d'un autre cours dans une autre discipline, car les élèves doivent être **acteurs** de leur apprentissage, plus que dans n'importe quelle autre matière ils doivent participer, c'est-à-dire parler dans la langue étudiée. En plus des spécificités de la langue orale, et de la gestion des facteurs matériels, nous ne pouvons oublier le contexte psychosociologique, très important au moment de l'adolescence.

Au cours de l'année, en apprenant à connaître mes élèves, je me rendis compte que je pouvais les « regrouper », qu'ils soient en 2de ou en 1^{ère}. Selon leur capacité à prendre la parole en cours et la qualité de cette participation, à écouter mes consignes et la participation de leurs camarades, j'ai « crée » six groupes :

1* Ceux qui participent « bien », et sont attentifs : les élèves idéaux ! Ils sont malheureusement peu, comme Laurie et Guillaume en 2de, ou Sophie en 1^{ère}.

2* Ceux qui participent « bien », mais discutent et n'écoutent pas les autres : ils ont un bon niveau, font des phrases correctes et intéressantes, mais ne pensent qu'à eux, à leur participation, et se mettent à discuter quand les autres parlent. Il s'agit surtout d'un problème que j'ai en 2de 11 avec les élèves venant de classes européennes ou bilangues (Thomas et Bastien par exemple, ou Tony et Alexandre)

3* Les bons à l'écrit, mais muets à l'oral : Cindy en 1^{ère}, Elisa en 2de. J'essaie de savoir pour quelles raisons ces élèves, qui font de bonnes choses lors des DS écrits, ne participent pas du tout en cours : par timidité ? Par paresse ? Par désintérêt ?

4* Les « moyens » qui s'accrochent, et qui s'agitent parfois : Mathias en 2de, Elsa en 1^{ère}. Ce sont des élèves d'un niveau acceptable, qui font des efforts en cours, mais qui marchent énormément à l'affectif, et sont donc assez difficiles à gérer pour moi, jeune professeure débutante.

5* Les muets, qui ont, de plus, des difficultés à l'écrit : pour moi, les plus « problématiques », et énigmatiques : Ces élèves sont attentifs en cours, mais complètement passifs, malgré les fiches que j'ai données en début d'année pour participer, ce qui ne les aide pas du tout au moment de l'expression écrite où ils ont d'énormes lacunes. Pour certains, il

s'agit d'une crise d'adolescence (Damien), de problèmes familiaux (Pierre), ou de problèmes d'orientation (Emilie, Aurélie, Laura)

6*Les provocateurs : Luis, Rémi. Ils ne cherchent qu'à faire rire le reste de la classe en me provoquant. J'ai cherché à les aider au début de l'année, mais je préfère désormais m'attarder sur des élèves qui ont besoin d'aide, mais qui n'ont pas un comportement aussi désagréable (je ne règle pas la solution pour autant)

Donc l'expression orale met en jeu bien d'autres éléments de la personnalité d'un élève que sa seule compétence à composer des phrases en langue étrangère. Selon la timidité, l'intégration du jeune dans un groupe ou dans le groupe-classe, son envie de s'impliquer ou non à la construction du cours avec les autres élèves et le professeur, l'attitude et la participation en classe peuvent être totalement différentes.

En sachant que chaque élève est un individu à part entière, d'une part, et que, d'autre part, le rôle du professeur de langue vivante est de transformer tous ces individus en groupe « solidaire » qui construit avec lui le cours, comment créer, malgré les différences, une interaction au sein de toute la classe, afin de transformer le classique et ennuyeux « cours frontal » par un cours interactif ? Comment essayer de mélanger ces six « profils » que je viens de citer, en diminuant la timidité, la provocation ou les bavardages de l'un et de l'autre, afin que tous, les 18 ou les 35, aillent dans une même direction : atteindre les objectifs que j'ai fixés pour la séance, grammaticaux, culturels, méthodologiques ?

b) Comment éviter l'ennuyeux « ping-pong » entre professeure et élève ?

Je me souviens avec bonheur des cours de ma professeure d'espagnol de première et de terminale, qui me confirma l'envie déjà présente de devenir moi aussi « prof d'espagnol ». Or ces cours étaient, il y a 10 ans, très différents des consignes que l'on nous donne désormais : Nous avions des interrogations de verbes irréguliers à savoir par cœur, la grammaire n'était donc pas forcément en situation ; le cours se passait de manière exclusivement frontale : nous répondions aux questions de notre professeure, à partir d'un document toujours d'une grande richesse culturelle. Puis mes cours en Hypokhagne et Khagne ne furent que des explications de textes et traductions ou thèmes. De même, en rentrant à l'université, je fus quelque peu déçue par ces cours magistraux, sans autre expression orale que quelques explications de textes ou exposés, aucune activité en laboratoire, et un cours sur le cinéma espagnol et la peinture, mais optionnel.

Or aujourd'hui, les exigences européennes font que l'enseignement de l'espagnol en France se rapproche beaucoup plus du FLE (ce que je faisais avec mes élèves l'année passée),

ou des souvenirs que j'ai de mes cours d'anglais. J'ai dû donc faire des efforts pour que les élèves prennent la parole, participent non seulement pour moi mais aussi entre eux. Voici un extrait de rapport d'une des stagiaires qui est venue me voir lors de ma visite formative, un vendredi après-midi avec mes élèves de 1^{ère}, sur l'étude d'un poème de Blas de Otero :

« La participation des élèves est sans cesse sollicitée. Sur la demande du professeur, ce sont eux qui disent ce qu'il y avait à faire et présentent le nouveau texte. Après l'analyse du document, ce sont encore les élèves qui récapitulent ce qui a été dit. Bonne inter-activité: sans avoir à le demander, un élève corrige la phrase d'un camarade lui-même. Le professeur attend tranquillement à ce que le maximum d'élèves lève la main et n'interroge pas directement ceux qui la lèvent le plus souvent. Le professeur dirige bien les élèves dans leurs réflexions sur le texte, se met en retrait le plus possible. Malheureusement, les élèves sont un peu endormis (effet de la digestion). Ils participent tout de même de façon satisfaisante. Sur un geste du professeur, les élèves comprennent qu'il faut faire une phrase; cette exigence a été bien intégrée. Le professeur demande de justifier chaque opinion et fait juger les autres élèves (¿ Qué os parece?) Elle pose des questions simples aux élèves qui participent le moins, bien que certains ne répondent quand même pas (Luis). Le professeur manifeste un souci clair de faire parler un maximum d'élèves ».

On peut remarquer mon souci de faire participer tout le monde (j'en profite car j'ai l'avantage qu'ils ne soient que 18 dans cette classe, ce qui permet de les faire parler presque tous), et de parler moi le moins possible. Le but est qu'ils parviennent eux-même à se corriger (auto et inter-correction), ce qui, dans l'ensemble, est plutôt réussi. Néanmoins, il ne s'agit pas d'interactivité : là encore, le cours s'est déroulé de manière frontale, c'est-à-dire que je posais les questions, et les élèves répondaient.

Même s'ils réagissaient à ma demande « ¿Estáis de acuerdo con lo que ha dicho tal... ? », ils ne faisaient que répondre à ma question, et ne rebondissaient pas directement sur la phrase de l'élève. C'est encore le professeur qui reste le plus actif, qui donne le vocabulaire, les faits de langue, qui « dirige », la classe.

Une solution que j'ai tentée est de leur faire présenter des exposés. Or, pour que cela devienne un cours interactif, il est nécessaire que tout soit bien préparé et cadré. Mes premiers essais ne furent pas très réussis car je ne leur donnais pas de consignes précises, je n'expliquais pas assez ce que je voulais. Donc le travail a été fait, consciencieusement (une recherche sur les principaux monuments de Madrid, à partir d'observation de photos en cours, en seconde), mais pendant qu'un ou deux élèves présentaient leurs travaux à l'oral, les autres n'écoutaient pas et bavardaient. L'exposé n'était présenté qu'à moi et que pour moi, c'est-à-

dire l'inverse du but de ma démarche. En première, un autre problème se posa : au lieu de faire un véritable, exposé, mes fameux paresseux se contentèrent de lire ce qu'ils avaient imprimé d'Internet (recherche sur l'artiste espagnole Bebe) !

Je ne notai pas ces premiers travaux, qui ont servi d'entraînement préalable à l'évaluation sommative, faite au second trimestre. J'améliorai ma méthode en étant plus claire sur ce que je voulais (expression avec leurs propres mots et tâches pour les élèves « public »). Le deuxième exposé en seconde fut donc noté sur 10, et traitait de l'Andalousie (au choix une grande ville de la région). Je fis la même chose pour le 1^{ère}, à partir de la conférence à l'amphithéâtre du lycée sur l'exil des Républicains après la guerre civile, sauf que je ramassais les notes et appréciations qu'avaient prises les élèves sur ceux qui étaient évalués. Il est évident que l'attention est beaucoup plus grande quand les élèves qui ne « passent pas » ont quelque chose de précis à faire. Et, généralement, si on leur donne une responsabilité, ils le font de manière sérieuse.

Un autre « problème » est celui de l'hétérogénéité des classes. J'avoue ne pas avoir vu tout de suite l'avantage que cela pouvait représenter dans une classe nombreuse, pour rendre les élèves actifs. Or, j'avais déjà changé les groupes de modules en seconde, pour qu'ils soient mieux répartis, car, avec l'ordre alphabétique, j'avais les meilleurs dans un groupe et les plus faibles dans un autre. Un autre pas en avant serait, lors des tâches par groupe de deux, d'essayer de mettre un « meilleur » avec un « plus faible », pour équilibrer encore plus les différents niveaux, redonner confiance aux moins bons avec l'aide des meilleurs, qui se sentent responsabilisés et utiles. Je n'ai pas encore mis en pratique cette méthode car je ne voulais pas, en mettant des personnes qui ne s'apprécient pas, par exemple, rendre le travail, au contraire, contre-productif. Mais maintenant qu'ils se connaissent tous, et qu'il y a une bonne ambiance générale au sein de la classe, je pense que cela pourrait servir, au contraire, à rapprocher mes « timides faibles », plus en retrait à cause de ce handicap dans la matière, du reste de la classe (Emilie, Pierre, Damien).

Finalement, en essayant de passer d'un cours frontal à une interactivité entre les élèves, je réponds aux programmes et consignes officielles d'un système scolaire qui cherche à intégrer le plus possible une norme européenne. C'est avec l'IUFM, leurs bibliographies, la rencontre avec l'IPR mais aussi mes recherches personnelles qui m'ont permis de me rapprocher autant que possible du cadre européen et de ce que l'on attend, en France, d'un cours de langue vivante : se rapprocher de la communication authentique.

Le but recherché : dialoguer, se rapprocher de l'authenticité

a) « L'espagnol comme levier de communication pour le culturel »

Je me permets de reprendre pour ce sous-titre l'expression de notre IPR, Mme Van Grunderbeeck, que nous avons eu la chance de rencontrer à deux reprises, pour la prérentrée, et surtout à l'IUFM de Perpignan pour discuter avec nous de notre formation. Ce qui est ressorti de cette réunion, très enrichissante pour nous, c'est que la grammaire, sujet de controverse actuellement entre les collègues, ne doit être qu'un « outil » au service de la communication, une communication riche, et authentique, sans pour autant perdre de vue ce qui caractérise notre matière, par rapport à l'anglais ou à l'allemand : l'aspect culturel. Ainsi, pour pouvoir communiquer de manière authentique, il est essentiel de travailler par tâches, sur toutes les compétences, pour susciter de véritables situations de communications.

Nous retrouvons le même discours à Créteil, l'académie qui va m'accueillir dans quelques mois :

« (...) nécessité de veiller à l'authenticité et à la diversité de la langue à faire acquérir aux élèves : c'est essentiellement une langue de communication, où l'oral a toute sa place, ce qui suppose que l'on écarte toute tentation d'écrit oralisé»⁷

Il faut donc travailler la phonétique et la phonologie, et ceci avec des activités variées et attrayantes, car :

« Développer chez l'élève l'aptitude à s'exprimer oralement de façon fluide et si possible spontanée est la difficulté majeure à laquelle est confronté quotidiennement le professeur d'espagnol. Il a été démontré (...) que la durée réelle de prise de parole d'un élève de collège ou de lycée était très faible ».⁸

Donc la lecture, puis la lecture expressive, et enfin l'expression théâtrale sont des activités qui peuvent « devenir un moyen d'appropriation de cette langue pour autant qu'elles ne soient pas utilisées exclusivement comme un exercice visant à faire prendre connaissance d'un contenu. Elles favorisent la prise de parole en continu et permettent d'obtenir des progrès sensibles dans le domaine de l'expression orale. En outre, elles permettent d'aider certains élèves à lutter plus facilement contre une timidité naturelle en les encourageant à se mettre au service d'un texte dont ils ne sont pas les auteurs et qui ne les implique pas personnellement. »⁹

⁷ Lettre de rentrée des IPR de Créteil.

⁸ Extrait du BO, Collection lycée, Accompagnement des programmes, espagnol 2de générale et technologique, CNDP 2003 : « diversifier l'expression orale »

⁹ Idem.

J'ai ainsi essayé, après l'étude de poèmes, de leur faire mémoriser et réciter, par exemple « *Mi ciudad* », avec les Secondes, et « *Los ejes de mi carreta* », une chanson d'Atahualpa Yupanqui en Première (cf. annexes 4 et 5). Je leur ai bien expliqué mes exigences, au niveau de la prononciation, du ton de la voix, du débit de la diction, et plusieurs volontaires s'offrirent et firent des efforts. Cela permet à ceux qui ne participent jamais de parler, d'une certaine manière.

Or, ceci n'est qu'un premier passage vers un véritable échange entre professeure et élèves, et élèves entre eux. Je tenterai pour le 3^{ème} trimestre de passer à l'étape suivante, c'est-à-dire la mémorisation de textes créés par eux, un dialogue, un jeu de rôle par exemple. Cela pourrait être une synthèse de séquence, ou une reprise de document, en réutilisant le vocabulaire et les faits de langues découverts lors du cours précédent. Il est évident que ce genre d'activités devra se faire en module, avec un effectif réduit, ce qui limite malheureusement la fréquence de ces méthodes très productives. Ce sont des exercices que je pratiquais constamment l'année dernière en Espagne, tout comme organiser un débat, afin de donner son avis, ce qui permet aux élèves de dialoguer vraiment, et d'éviter cet « écrit oralisé » dont parlent les inspectrices.

Pour essayer d'éviter finalement l'échange « ping-pong », et créer une véritable situation de communication, il faut essayer des activités où l'élève est acteur de son apprentissage. Par exemple, en préparant une sortie pédagogique :

J'organisai avec ma tutrice pour le mois de décembre une journée avec mes 1^{ère} Es à Barcelone. Le but, outre de leur faire découvrir la ville, plus particulièrement la casa Batlló et ses environs, était de les faire dialoguer dans le pays avec des locuteurs natifs (cf. instructions du cadre européen, niveau B1, expression et compréhension orale). Or, pour ne pas qu'ils ne soient que de passifs observateurs pendant cette sortie, je les préparai auparavant : je les emmenai en salle informatique, où ils durent, par groupe de deux ou trois, chercher des informations sur Internet, sur Barcelone, Gaudí, et ses différents monuments dans la ville. Chaque groupe devait ensuite créer un questionnaire, à partir de ce qu'ils avaient trouvé, pour « interviewer » les espagnols une fois là-bas. Au retour, un petit résumé serait fait et publié dans un « blog », illustré éventuellement de photographies du voyage.

Le résultat, pour moi, fut mitigé : je suis très contente car les questionnaires ont été faits avec sérieux, ainsi que les résumés, et les élèves ont adoré cette journée. Certains élèves se sont même « armés de courage » pour aller poser quelques questions aux passants, ce qui ne s'avérait pas évident a priori ! Cependant, à cause d'une mauvaise connaissance du système informatique du lycée, je n'ai pas réussi à garder tous les textes des élèves, et le blog

(<http://closbanet.skyblog.fr>) ne représente pas complètement le travail de la classe. Autre détail, que je n'avais pas pris en compte : Il a été impossible de leur faire mettre les photos du voyage, où ils apparaissaient ! Là encore l'âge est à prendre en compte avec ce genre d'élèves, pour qui presque tout « fout la honte », selon leurs propres mots !

Il faut donc trouver des activités, mais surtout des supports qui vont leur plaire, les intéresser, qui ne sont pas trop « vieux », qui leur parlent, car ils sont très critiques et finalement beaucoup plus exigeants sur notre travail que nous sur le leur !

b) "Enseñar deleitando":

Il s'agit donc de faire un cours de communication, interactif, assez « ludique », mais sans oublier l'intérêt culturel de la langue. A partir de ces données, l'enseignant doit trouver les supports qui vont attiser la curiosité de l'élève, qui vont lui donner envie d'utiliser l'espagnol comme moyen de communication, et qui vont lui permettre de découvrir le monde hispanique. Malgré les conseils des inspecteurs, qui préconisent l'usage du manuel, et préviennent contre l'abus des photocopies, chose sur laquelle je suis tout à fait d'accord par ailleurs, je dois chercher ailleurs des documents actuels qui ne se trouvent pas dans mon « *Gran vía* » de seconde, que j'avais moi-même lycéenne ! J'essaie d'inclure toujours dans mes séquences un support qui va « plaire » à la classe, comme :

***Des chansons :** en module, le jeudi midi ou le vendredi soir, pour détendre l'atmosphère, et permettre de travailler CO, EO, voire le chant ! Pour l'instant, ce sont les chansons actuelles en Espagne qui ont le plus de succès auprès des jeunes, des artistes comme Bebe, Melendi, Juanes, au détriment d'Atahualpa Yupanqui, qui a rencontré un accueil très mitigé dans ma classe de 1^{ère} ! A partir de la première écoute, je leur donne généralement un texte à trous (voir annexe 6), et si la chanson leur plaît, nous la chantons à la fin de l'heure !

***Des poèmes:** quoi qu'en disent les élèves a priori, ils aiment bien la poésie, l'apprendre par cœur et la réciter. Je devrais leur donner systématiquement, en devoir à la maison, la mémorisation du poème, car j'ai remarqué que certains élèves avaient été frustrés de ne pas être interrogés, mais c'est dur de faire passer 35 élèves !

***Des nouvelles et des contes :** J'ai tenté, en compréhension orale, un conte d'un célèbre médecin argentin, Jorge Bucay, mais ils l'ont trouvé très difficile en première, et je pense que je garderai son album, « *Cuentos para pensar* », pour les terminales, quand j'en aurai ! Par contre, la lecture en continu, « *la composición* » du chilien Skarmeta, a l'air de plaire aux seconde, même si certains ont dit dans un premier temps « c'est pour les bébés, y'a des dessins de bébé », avant de le lire. Mais le sujet (le protagoniste adore jouer au foot) a tout

de suite plu aux garçons, en grande majorité dans cette classe ! Ce genre de supports permet ensuite de leur demander de produire eux-même une petite histoire ou un conte, afin de les faire lire par la suite à la classe.

***Des films ou des documentaires :** la vidéo est ce qui rencontre le plus de succès, mais qui doit être utilisé avec précaution, sous risque que le cours se transforme en séance cinéma, et que les élèves n'aient pas l'impression qu'ils sont en train de travailler, et d'étudier un document de la séquence. Je commencerai, (si les grèves cessent un jour !) *El espinazo del diablo*, avec mes seconde, dans une séquence sur le fantastique, et continuerai par *Diario de una motocicleta* avec mes première, pour introduire le « *Che* ». Nous avons la chance d'avoir un cinéma hispanophone riche et de qualité, et je pense que l'année prochaine je ne tarderai pas autant pour préparer des séances avec mes classes.

***Internet et la salle informatique :** même succès, et mêmes dérives. Cette salle peut-être très intéressante, comme on l'a vu lors des formations sur l'usage de l'ordinateur en cours, mais il faut absolument que les élèves soient formés, cadrés, pour ne pas qu'ils en profitent et fassent n'importe quoi. Mes élèves de Seconde ont comme option ISI/MPI et certains s'y connaissent beaucoup mieux que moi en informatique ! Donc il faut bien vérifier qu'ils sont sur www.evc.cervantes.es, en train de faire des exercices d'espagnol, et pas en train de chater ou de regarder leurs courriels !

En somme, il est important de varier les activités, mais aussi les supports, essayer d'être à la pointe de la technologie (remplacer les transparents par le vidéoprojecteur !) L'IUFM est d'une aide précieuse pour ne pas décevoir les élèves car les formations TICE, peinture (par Eric Villagordo, formation très intéressante, qui m'a donné envie d'étudier la peinture en classe), nous permettent de connaître d'autres moyens de rendre le cours plus amusant, plus motivant, tout en travaillant sérieusement. J'ai fait par exemple des mots croisés avec les 211 pour revoir le vocabulaire d'un texte, à l'aide d'un logiciel sur Internet, et cela rend tout de suite l'heure moins longue pour eux ! Et ce genre d'exercice « ludique » est bien pratique quand il y a des grèves, comme ces dernières semaines, et que l'on se retrouve avec très peu d'élèves excités qui n'ont aucune envie de travailler !

A partir de ces séances, de ces séquences riches, diversifiées, il va falloir **évaluer** les capacités de l'élève, sur toutes les compétences, à reproduire ce que l'on a vu en cours, avec le même support, ou un support inconnu. Ensuite il s'agira de savoir gérer les erreurs, et non les fautes, et y remédier !

CHAPITRE 3

ET L'ÉVALUATION ?

Problèmes du professeur : Qu' évaluer ? Comment l'évaluer ?

a) Quoi évaluer : les Instructions Officielles

Selon le fameux CECRL, les nouvelles directives européennes, les cinq compétences (compréhension de l'écrit et de l'oral, expression écrite et orale, en continu ou en conversation) doivent être évaluées selon des critères qui ne correspondent plus à des notes, mais à des lettres, des niveaux : de A1 à C2.

J'ai supposé, en lisant le manuel, que mes lycéens correspondaient au niveau B1 pour mes 2de, voire B2 pour ceux qui venaient de classe bilingue ou européenne, et B2 pour mes 1^{ère}, voire C1 pour les Lv1. En théorie !

On décrit le niveau B comme « indépendant », B1 « seuil » (c'est-à-dire un langage standard, plutôt familier, correspondant à celui des voyages et des discours simples) et B2 « avancé » (compréhension de textes plus complexes, expression plus aisée et spontanée, avoir un avis sur l'actualité.) Selon les compétences (CO, CE, EO en continu, EO en conversation, EE), on nous explique ce que l'élève doit être capable de comprendre, lire, dire.

Par exemple, je retranscris ici quelques exemples tirés du CERCL (et voir en outre l'annexe 7) :

CO : émissions de radio ou de télévision, conférences, films.

CE : textes courts : publicités, menus, horaires, lettres, descriptions, littérature en prose, articles de presse.

EO : conversation brève sur des thèmes comme les voyages, la vie quotidienne, une entrevue, avec un locuteur natif / expression en continu : se présenter, raconter un rêve, une histoire, parler de l'actualité, exprimer ses réactions, savoir argumenter.

EE : lettres simples, rapports ou essais.

A l'oral comme à l'écrit, pour l'expression, il faut tout d'abord faire des évaluations formatives, puis sommatives, en évaluant, de manière positive (par exemple, à l'oral l'étendue du vocabulaire, la correction, l'aisance, la cohérence) ; enfin savoir gérer l'erreur et ne pas oublier la remédiation.

Dans la théorie, tout paraît clair et simple, quand les formatrices nous donnent des pistes à l'IUFM, mais dans la pratique, les débuts sont quand même durs...

b) Mais dans la pratique : premiers essais peu satisfaisants

Une stagiaire d'EPS m'avouait qu'en classe de langue, élève, elle était pétrifiée par la peur de participer, et que le fait d'avoir, de plus, un 0 à l'oral en moyenne de 3^{ème} trimestre ne l'avait jamais motivée à parler plus, même si elle savait ce qu'il fallait répondre.

L'évaluation de l'oral en cours a toujours posé problème aux professeurs, car il s'agissait, jusqu'alors, d'une représentation de la « quantité » de la participation, assez subjective et imprécise, souvent vue comme un contrainte énorme par l'élève timide. Or cette année, les formatrices nous ont expliqué qu'il fallait évaluer non seulement la quantité, mais surtout la qualité de l'expression orale, ainsi que la compréhension orale. Ce qui me paraît beaucoup plus logique : en effet, certains élèves ont du mal à prendre la parole en cours, mais comprennent bien l'oral.

« Evaluer la qualité d'une prise de parole en langues étrangères ne se réduit pas à confronter l'élève à ses erreurs et à ses manques en attribuant une note chiffrée à ses interventions »¹⁰

Mes élèves de 1^{ère} ES sont fainéants, mais loin d'être bêtes : alors que je les prévenais d'un prochain contrôle, ils me rétorquèrent : « Si on est préparé au baccalauréat à l'oral avec vous, pourquoi on est évalué à l'écrit ? » Ils venaient de soulever un problème que moi-même j'essayais de résoudre, avec quelques difficultés :

1) Jusqu'alors, je pensais impossible de pouvoir mettre deux moyennes sur le bulletin trimestriel, une pour l'écrit et l'autre pour l'oral. En ayant consulté des collègues de langues vivantes (nous sommes 26 au clos Banet !), ils me répondirent que cela était impossible ; je me résolus à faire une moyenne des deux, en mettant un coefficient aussi important à l'oral qu'à l'écrit, et en précisant cette note dans les appréciations. Or Mme Massip m'indiqua, il y a peu, qu'il était tout à fait possible, en demandant au responsable informatique de configurer « Prof note » (le logiciel) pour pouvoir mettre deux notes. Reste à savoir si les autres collègues titulaires seraient d'accord pour transformer le bulletin.

2) Peut-on faire confiance aux élèves et leur donner les fiches d'auto-évaluation distribuées à l'IUFM ? Laquelle convient le mieux ? Cela va-t-il être pratique et efficace ? Je préférerais ne pas m'aventurer et fis moi-même les moyennes du 1^{er} trimestre à partir des fiches, en leur expliquant avant le conseil de classe sur quels critères j'avais noté. Il est évident qu'il est beaucoup plus productif d'expliquer aux élèves a priori comment ils vont être évalués ! Ce que je ferai, maintenant que j'ai adopté une méthode, l'année prochaine !

¹⁰ Préface à "Evaluer la production orale des élèves..." de Daniel Bancel, recteur de l'Académie de Versailles.

3) Malgré ces fiches, la moyenne d'oral ne correspondait qu'à une note de participation en cours, et en aucun cas de véritable oral, c'est-à-dire qui inclut participation, expression en continu, en conversation, et compréhension. Par exemple, les exercices de CO dans les DS sont inclus pour le moment dans la note totale d'écrit de l'évaluation (cf. le DS en annexe 8 : je fais écouter deux fois le document audio, en début et en fin d'heure, à la demande des élèves). De même, je me rends compte qu'en voulant axer mes cours sur l'oral en 1^{ère}, j'ai en fait axé sur l'expression orale, au mépris de la compréhension orale, que je vais donc travailler beaucoup plus ce dernier trimestre.

Si je reprends les DS et évaluations diverses que j'ai données à mes deux classes, pour ces deux trimestres, je me rends compte que je n'ai pas assez régulièrement évalué l'oral, surtout la compréhension. Par exemple, en 2^{de} 11, j'ai inclus à chaque fois des exercices de CO dans les DS, sous forme de textes à trous, de QCM ou de vrai/faux, sur des supports inconnus ou non (CD écouté en cours, ou texte lu par moi). Cependant, avec mes première, je l'ai fait uniquement de manière formative, sans jamais mettre de note ! J'ai tellement voulu axer sur l'expression orale, que j'en ai « oublié » la compréhension ! Heureusement qu'il me reste le 3^{ème} trimestre pour rattraper mes lacunes. Dès le prochain DS, j'inclurai un exercice sur la compréhension de l'article de presse « Cuando murió Franco », que j'ai transformé en enregistrant sur CD la lecture de mon conjoint espagnol sur le logiciel « Audacity »! (annexe 9) Et ensuite, comme je vais commencer une séquence sur un film, il serait opportun que je leur fasse étudier une scène, puis qu'ils en aient une autre, mais semblable, à l'évaluation.

Mise en œuvre : vers l'autonomie de l'élève

a) Les fiches et l'auto-évaluation. (Voir annexes).

Comme je l'ai dit plus haut, j'étais assez sceptique sur ces « fameuses » fiches d'évaluation. Mais comme je n'étais pas pour autant satisfaite de mon travail au 1^{er} trimestre, j'optai, pour le 2^{ème}, pour faire ma propre fiche, selon mes propres critères, pour ma classe de première (voir annexe 10). Tous la remplirent très sérieusement et je leur mis la note calculée par eux-même, et dus même l'augmenter pour certains.

Pour les Secondes, je décidai, à la mi-décembre, d'opérer d'une autre manière, pour tester toutes les méthodes, et surtout car ce ne sont pas les mêmes élèves : comme ils sont plus nombreux, j'ai du mal à noter en cours toutes les participations. Et comme ils sont plus immatures aussi (car plus jeunes !), je réservai l'auto-évaluation aux 1^{ère}, et leur donnait une fiche de participation (voir annexe 11), c'est-à-dire uniquement la prise en charge de l'oral au niveau « quantitatif » : à chaque cours, par ordre alphabétique, un élève différent est chargé de noter les participations des élèves par un « + », et de mettre un « _ » si je dois faire une remarque à un élève qui ne suit pas, qui discute.

Tous les élèves sont donc impliqués, et je leur ai bien expliqué au début les critères : il faut que l'élève lève la main, et fasse une phrase correcte en espagnol pour mériter son « + ». J'ai remarqué dès le départ qu'ils le faisaient sérieusement, et que, de plus, cela leur donnait envie de participer : ils se sont mis à s'intéresser à comment je les notais, à voir comment ils évoluaient.

Or, je pense que je vais changer pour ce 3^{ème} trimestre, pour qu'ils se rendent compte également du niveau de « qualité » qui leur est demandé, c'est-à-dire faire des phrases riches, complexes, s'auto et s'inter-corriger, donner son avis, etc. Je pense leur donner une véritable fiche d'auto-évaluation, mais différente de celle des 1^{ère}, car pour moi chaque classe est différente.

Je ne dis pas que ce système soit parfait, et je suppose qu'année après année je tenterai de l'améliorer. Mais il est évident que c'est mieux que de noter à la fin du trimestre, de manière subjective, sans aucune trace écrite, ni pour moi, ni pour eux.

Maintenant, je vais également noter plus souvent à l'oral : au 1^{er} et second trimestre, les élèves n'eurent comme note d'oral que des petites interrogations / reprise sur la mémorisation du vocabulaire, ou la lecture de correction d'exercices, ou encore la récitation d'un poème. Je compte ce trimestre leur donner des notes plus variées, à partir d'exposés, de jeux de rôle, de lecture ou expression orale en continu, etc. J'essaierai d'équilibrer les notes d'écrit et d'oral. Pour l'année prochaine, je sais que, dès le début, je leur expliquerai ma

méthode, et leur donnerai plus de fiches d'auto-évaluation, non seulement pour la participation en cours, mais aussi pour l'évaluation de la récitation, de la compréhension, etc. afin qu'ils sachent et comprennent exactement ce qu'on leur demande.

b) Mes projets d'évaluation pour la fin de l'année :

Je pense évidemment à l'année prochaine, pour ne pas répéter les mêmes erreurs à la rentrée, mais nous ne sommes qu'en mars, et malgré la grève, les vacances et les ponts de mai, j'espère avoir le temps d'expérimenter beaucoup d'autres méthodes, supports et activités avec mes deux classes actuelles, sans le travail supplémentaire (mais ô combien instructif pour certains) du stage en pratique accompagnée, du GFT ou du mémoire que je suis en train de rédiger ! Afin de continuer à développer ma « recherche » sur la gestion de l'oral, de sa compréhension, de son expression, et de son évaluation en cours, j'ai prévu diverses séquences à partir d'activités qui ont « bien marché », comme nous avons l'habitude de dire, ou au contraire à partir d'expérimentation, d'activités que, pour diverses raisons, je n'ai pas encore eu le temps de faire avec mes élèves.

***Récitation, dialogues :** nous avons déjà étudié plusieurs poèmes avec les deux classes, mais je ne leur ai donné à mémoriser qu'à une reprise (en Seconde, avec « Mi ciudad », deux strophes à apprendre par cœur, et en Première, « Los ejes de mi carreta » d'Atahualpa Yupanqui, en entier) ; néanmoins, ils se sont prêtés au jeu, et de nombreux élèves furent volontaires pour être évalués. Je réitérerai donc, en étant plus exigeante au niveau du ton, de la prononciation, du débit, de l'audibilité, et n'interrogerai pas que les volontaires, en les mettant, s'ils le désirent (pour ne pas mettre mal à l'aise les timides) au tableau, s'ils veulent ajouter des gestes ou des mimiques. Les autres, selon les critères déjà expliqués, devront évaluer celui qui passe. Ou une autre option serait de leur faire réciter un extrait de pièce de théâtre, de dialogue de film, inventé par les élèves ou pas. Cela permettrait de mettre en confiance les fameux timides, qui se sentiraient moins seuls. Je pense essayer cette activité avec mes prochaines séquences, qui comportent des scènes de films. De plus, Florian, en seconde, qui suit l'option audiovisuel, pourrait filmer les meilleures prestations.

***Présenter un exposé, raconter, rendre compte :** ce sont des activités que j'ai également déjà menées dans les deux classes, en formatif (pour les préparer, sur des artistes, des villes) et en évaluatif (exposé sur l'Andalousie en seconde, et rendre compte d'une conférence en 1^{ère}), comme je l'ai déjà indiqué plus haut. Or, je vais continuer car ce travail est fait avec sérieux et plaît généralement aux élèves. D'autre part, je n'ai pas entendu tout le monde et voudrait les faire s'améliorer sur un point important : la lecture de notes rédigées. Je

voudrais une véritable prise de parole en continu. J'expliquerai à nouveau et mieux les consignes, en les obligeant à arriver avec des véritables notes personnelles non rédigées, au lieu de leur recherches initiales prises la plupart du temps d'Internet. Là encore, selon un tableau défini auparavant, les autres élèves « public » doivent évaluer la production orale de leurs camarades, ce qui, pour le moment, a été fait sérieusement par tous.

***Jeu de rôles :** je pense essayer de mettre en place cette activité en module avec mes élèves de 2de, ou le jeudi midi, avec ma classe de 1^{ère}. Cela permettra de varier les séances, de manière ludique, tout en faisant travailler ce qui fait le plus défaut chez les élèves : la mise en situation, la communication réelle, authentique. De la même manière que ci-dessus, je les laisserai s'entraîner, puis les évaluerai à partir de notes non rédigées.

***Donner son avis, débattre :** Autre activité que je n'ai jamais mise en place, par peur d'échec et de silence. Je devrai donc bien préparer les élèves en leur donnant tout d'abord un support qui fasse débat, qui les fasse parler, puis en leur donnant le vocabulaire, les moyens de s'exprimer librement sur le sujet. Cela pourrait être préparé à la maison, et être l'occasion d'une reprise en début de cours ou de synthèse en fin de séquence.

*** Les port-folios :** je pense que cela deviendra un outil indispensable pour l'élève dans peu de temps, et il serait souhaitable de les initier le plus tôt possible à leur utilisation, facile et attrayante (voir annexe 12).

***Mon type d'évaluation :** Je me suis rendue compte que les élèves accordaient une importance démesurée à la note sur 20 (sûrement à cause de l'institution depuis des années). Et une fois la note obtenue, la plupart se moque de leur copie. De même, avoir 9,5 ou 11,9 les perturbe énormément, et ils se focalisent plus sur le chiffre que sur leurs capacités et difficultés réelles. Or, une note sur 20 est quelque chose de tout à fait arbitraire ; en Espagne, les notes ne sont que sur 10, et sont beaucoup moins importantes. On parle beaucoup plus en termes de « mentions » : « suspendido, aprobado, notable, sobresaliente, mención de honor ». Etant enseignante d'espagnol, pourquoi ne pas essayer ce système avec les élèves? Le principal est qu'ils aient acquis ou non un savoir ou un savoir-faire. J'ai déjà commencé avec la participation orale, où je mettais une lettre, de A à D, où B- et C+ représente une moyenne. Cela se rapprocherait en outre des nouvelles consignes que l'on peut voir dans le CERCL.

CONCLUSION ET REMERCIEMENTS

Le cours d'espagnol est tout sauf un cours magistral où le professeur transmet son savoir, et où les élèves studieux écoutent avec attention. Je me suis rendue compte que je devais être à la fois chef d'orchestre et entraîneur sportif, pousser les élèves malgré eux à progresser dans une langue vivante étrangère et dans la connaissance de sa culture, qui reste pour moi très importante en espagnol, car c'est ce qui fait sa spécificité dans les langues vivantes étudiées en France, et qui m'a donné envie de l'enseigner.

J'ai choisi de centrer mon analyse sur l'oral car d'une part, il est au cœur d'un cours de langue, mais il embrasse aussi d'autres thèmes, comme la discipline, le travail sur soi, la diversification des supports, ou même l'hétérogénéité, aspect que j'avais sous-estimé au début : espérons que l'établissement dans lequel je serai affectée dans quelques mois travaille avec les fameux « groupes de compétences », dont j'entends beaucoup parler, pour me faire ma propre opinion.

Grâce aux visites de mes collègues stagiaires, de ma tutrice, de mes formatrices -que je tiens toutes à remercier sincèrement pour leur aide et leur soutien tout au long de l'année- j'essaie d'avoir un regard critique sur mon travail afin de progresser pour faire progresser mes élèves. Bien sûr il y a un grand écart entre mes souvenirs de lycéenne et la réalité à laquelle je suis confrontée tous les jours ; Néanmoins, je pense que de la façon dont je travaille et j'enseigne à mes élèves dépend beaucoup du résultat de ceux-ci. Si certains ont progressé depuis septembre, c'est peut-être parce que j'ai progressé dans ma façon d'enseigner. Si je les trouvais si immatures au début de l'année, c'est peut-être moi qui avais besoin de mûrir, en tant qu'enseignante !

Le mélange d'autorité, de pédagogie et de didactique doit-être savamment dosé, et il est vrai que je me trompe encore souvent. Mais j'ai toute une carrière devant moi pour corriger mes erreurs, et me permettre de tester de nouvelles méthodes, activités, supports, qui favorisent la communication, selon les consignes du CERCL (qui marquent, selon les opinions, une « révolution », ou une « transition » dans l'enseignement de l'espagnol en France), et qui me font sentir plus Européenne, car elles préconisent une méthode que je pratiquai, sans le savoir, en enseignant le FLE en Espagne.

Je tiens finalement à remercier Mmes Da Furriela Cécile (collègue) et Jacquet Marie (CPE), à m'avoir aidée en ces derniers jours mouvementés à la confection laborieuse de cet « exemplaire papier » !

BIBLIOGRAPHIE

*Evaluer la production orale des élèves en classe de langue, CRDP de l'Académie de Versailles, 2003.

*La mémoire des mémoires, www.crdp-montpellier.fr

*¿Cómo ser profesor /a y querer seguir siéndolo? Encina Alonso, Edelsa grupo didascalía, 2004.

*Lettre à un jeune professeur, Philippe Meirieu, ESF éditeur, 2005

*Apprendre, oui...mais comment ? Philippe Meirieu, ESF, 1999

*Pourvu qu'ils m'écoutent, CRDP de l'Académie de Créteil, 1997

*Cadre européen commun de référence pour les langues, Strasbourg, Didier, 2000

* Lettre de rentrée 2005 des IPR de l'Académie de Créteil

*BO des programmes de seconde et première (HS n°7 du 3/10/2002 et du 28/08/03), et leurs accompagnements.

ANNEXES

1 : photographie de Martín Chambi, “Niño mendigo”

2 : “Lo que puede la imaginación”, dessin de El Perich

3 : “Oda al niño de la liebre”, poème de Neruda

4 : Poème “Mi ciudad”, Joan Ferrés

5 : “Los ejes de mi carreta”, Atahualpa Yupanqui

6 : Paroles à trous de la chanson « Como los olivos », de Bebe

7 : Extrait du Cadre Européen de Référence des Langues

8 : 2^{ème} DS de Seconde

9 : « Cuando murió Franco », article de « El País »

10 et 11 : Fiches d’auto-évaluation et de participation pour l’oral (2de 11 et 1^{ère} ES)

12 : Extrait du port-folio, CO et EO, niveaux B1-B2