

**I.U.F.M.
Académie de Montpellier
Site de Montpellier**

JUSTEL-SABATINI, Isabelle

APPROCHE PÉDAGOGIQUE ET DIDACTIQUE DE L'ORALITÉ EN CLASSE D'ESPAGNOL : COMMENT ENCOURAGER LA PRISE DE PAROLE

Tuteur : M. Maurin
Assesseur : Mme. Jusseume

Espagnol, 2nde
Lycée Notre Dame de la Merci
Montpellier

Année scolaire 2006-2007

RÉSUMÉ

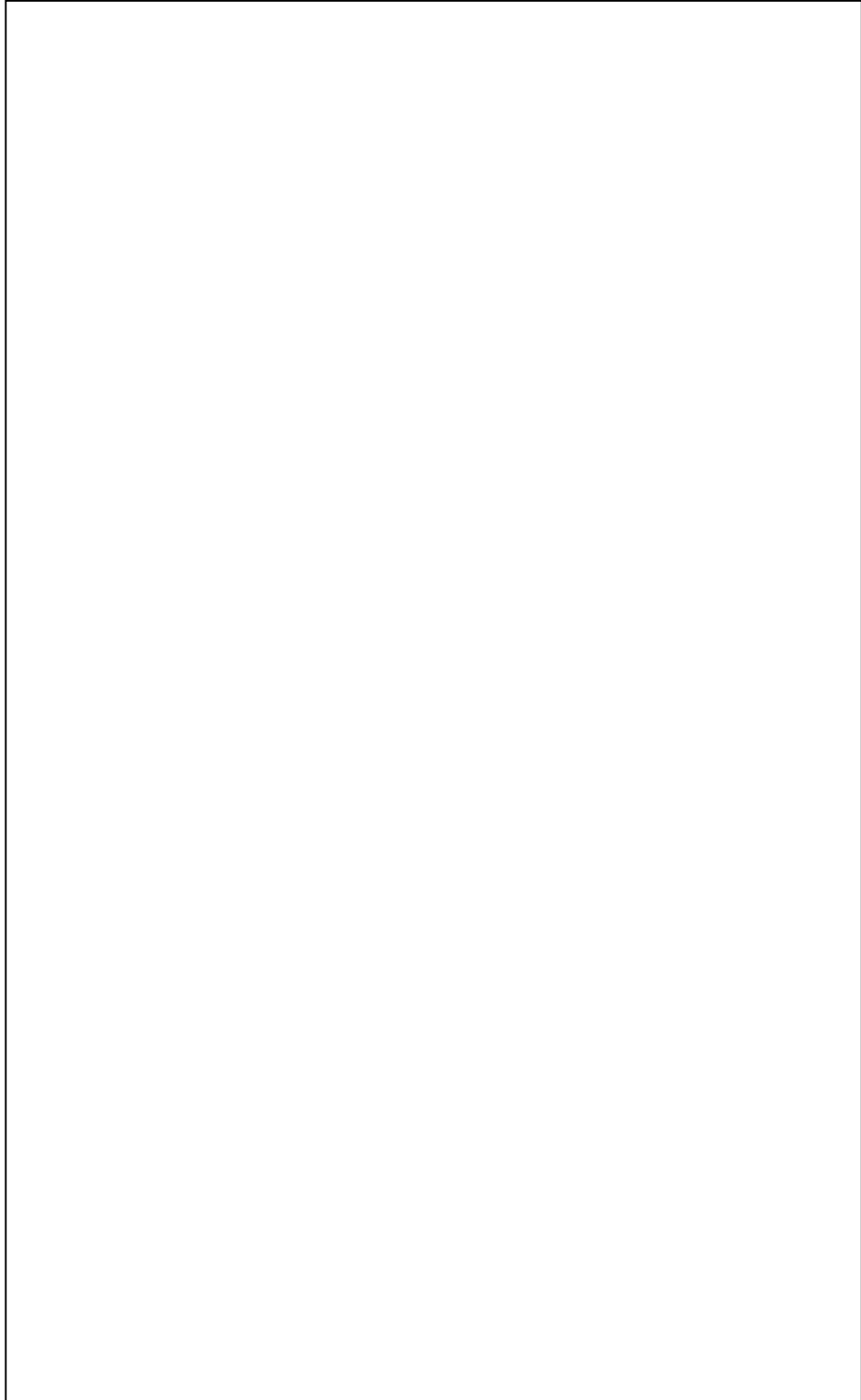
La langue est un outil de communication. L'objectif de l'enseignement de l'espagnol langue étrangère est de fournir aux élèves des compétences et des stratégies, notamment en ce qui concerne la communication orale. Encourager la participation et l'interactivité orale en classe demande un travail en amont de la part du professeur concernant des aspects très différents qui vont du climat général de classe à la conception de tâches spécifiques. Le but de ce mémoire est de faire une réflexion analytique et critique des difficultés que j'ai trouvées pour faire interagir les élèves et un retour sur des expériences mises en place.

La lengua es un medio de comunicación. El objetivo de aprendizaje del español lengua extranjera es dar a los alumnos competencias y estrategias, particularmente relativas a la comunicación oral. Fomentar la participación y la interacción oral en clase supone un trabajo previo por parte del profesor sobre aspectos muy diversos que van del clima general de la clase a la concepción de tareas específicas. El fin de este trabajo es hacer una reflexión analítica y crítica de las dificultades que he podido encontrar a la hora de hacer interaccionar a mis alumnos y una revisión de las experiencias ya realizadas.

MOTS CLÉS:

Enseignement de l'espagnol - expression orale – interaction – tâches – évaluation – cadre européen commun de référence

CADRE RÉSERVÉ AU JURY :



SOMMAIRE

• 1. Introduction	5
• 2. Côté pédagogique.....	6
○ 2.1 Travail sur les textes	6
A) Les programmes	6
B) Le CECR et l'enseignement par activités Langagières	7
○ 2.2 Points difficiles	9
A) Le groupe classe – particularités de la classe de seconde	10
B) Les classes à effectifs chargés. Le demi-groupe	11
C) Les classes hétérogènes - le rôle du repaso	12
○ 2.3 Points favorables.....	13
A) La motivation	13
A.1 Les supports	13
A.2 Les sujets	15
B) Le climat de confiance	16
B.1 Un cadre bien défini	16
B.2 Le traitement de l'erreur	17
B.3 L'encouragement et la reconnaissance positive	19
B.4 L'écoute pédagogique	19
C) La théâtralité	20
C.1 La gestuelle	20
C.2 Le rôle théâtral comme bouclier pour les élèves timides	21
• 3. Côté didactique	23
○ 3.1 Le travail par tâches	23
○ 3.2 Expériences mises en place	25
A) Le débat	25
B) L'atelier de théâtre	27
C) La adivina	29
D) Les rôles inversés	30
E) La chaussette de mots	33
F) Palabras encadenadas	35
○ 3.2 Boîte à idées	36
• 4. Conclusion	38
• 5. Bibliographie	40

1. INTRODUCTION

La langue est un outil de communication. Le but de l'enseignement d'une langue étrangère est d'aider les élèves à acquérir des stratégies et des connaissances leur permettant de communiquer dans des situations et des contextes différents. Les voies de communication sont variées, les canaux aussi. Communiquer n'est pas seulement savoir analyser un texte ou écrire une lettre, mais aussi comprendre et parler. Ceci est encore plus important lorsqu'il s'agit de l'apprentissage de l'expression orale, car « *il n'y pas*

d'oralité, mais une pluralité d'oraux, régis par des normes différentes, dont l'élève doit prendre conscience »¹. La classe étant un espace d'apprentissage il est nécessaire de mettre en place des rituels et des stratégies d'interactivité afin d'apprendre aux élèves à communiquer à l'oral.

Lors de mon expérience en tant que professeur stagiaire certifié avec deux classes de seconde en responsabilité j'ai pu constater la grande difficulté qu'éprouvent les élèves à l'heure de parler dans une langue étrangère qui ne maîtrisent pas. Le rôle essentiel de la pratique dans l'apprentissage d'une langue m'a poussée à essayer de créer des situations de communication en classe. J'ai pu apercevoir alors les grandes difficultés qu'un professeur trouve pour créer des situations qui encouragent la prise de parole, non seulement frontalement avec l'enseignant, mais aussi transversalement entre eux, en interactivité. La réflexion abordée dans ce mémoire professionnel surgit de cette double difficulté.

Cette année m'a permis de prendre conscience de la double nature du travail du professeur. Il y a d'abord toute une réflexion et toute une préparation des cours qui représente une grande partie du travail, non seulement en matière de quantité de travail, mais surtout en ce qui touche l'importance que celui-ci a pour le bon déroulement des cours. Ensuite il y a le déroulement des séances pendant lequel l'enseignant doit s'efforcer de mettre les élèves en activité en s'appliquant à encourager la prise de parole et l'interactivité.

La possible solution passe par un ensemble de réflexions non seulement théoriques, mais aussi sur la pratique, concernant ce double aspect du métier d'enseignant, que l'on pourrait regrouper en deux grands volets : le côté pédagogique et le côté didactique. Le premier volet concerne le travail réalisé en amont par le professeur sur les programmes, sur la nouvelle réforme concernant le cadre européen de référence et sur le contexte réel d'enseignement dans une classe de seconde.

En plaçant les élèves au centre de ma réflexion pédagogique, je pense que le professeur doit être sensible à la réalité vécue par l'élève. La classe de seconde est le début d'un nouveau cycle d'enseignement à un âge où les enfants sont soumis à de nombreux changements. Ces deux facteurs jouent un rôle essentiel à l'heure d'établir des rites qui encouragent l'interactivité entre élèves.

Le deuxième volet concerne le travail réalisé par le professeur en classe, c'est-à-dire, une réflexion sur les tâches qui pourraient encourager la prise de parole et leur mise en pratique. Dans ce volet j'exposerai les tâches que j'ai pu expérimenter avec les élèves au cours de mon stage de responsabilité et aussi une boîte à idées où je présenterai des idées que j'envisage de mettre en place avec mes élèves.

1. LEHMANN A, PERRENOUD PH (1980), *Jeux de rôles et expression orale. 50 situations pour amorcer un jeu de rôles*, Genève, Service de la recherche sociologique.

2. CÔTÉ PÉDAGOGIQUE

2.1 TRAVAIL SUR LES TEXTES

A) LES PROGRAMMES

La langue présentée dans les programmes de seconde est une « langue de communication »² où le but de l'apprentissage est « la maîtrise d'une compétence réelle à la communication orale et écrite, en situation »³. L'oral et l'écrit sont placés au même niveau. Révolu est le temps où l'on voulait donner aux élèves une connaissance académique de la langue qui aboutissait parfois à une solide connaissance de la grammaire, mais aux grandes difficultés à l'appliquer dans des contextes autres que l'analyse et le commentaire de textes. Pour cela il est crucial d'utiliser la langue « en situation », c'est-à-dire, de chercher l'authenticité des emplois, tant pour les structures syntaxiques que pour le lexique.

Les programmes élargissent les objectifs à atteindre à d'autres domaines : d'abord, le culturel qui est justifié, car « dans chaque société la langue est le fait de civilisation le plus durable et le plus dynamique »⁴. Sentence à laquelle je voudrais ajouter « mais pas le seul ». Il s'agit donc en classe de seconde, d'initier les élèves à la civilisation hispanique. Cette spécificité du système éducatif français apporte à la langue une double épaisseur : elle est un moyen de communication, mais aussi, porte d'accès à des connaissances, à la découverte des civilisations autres que la sienne.

L'objectif grammatical restant prioritaire, la difficulté pour le professeur débutant est de trouver l'équilibre entre les deux et de ne pas tomber dans le « texte prétexte » qui, en général, rend difficile l'interactivité, car le lien entre le point grammatical et culturel risque d'être opaque pour les élèves en les mettant en grande difficulté pour s'exprimer.

Les textes parlent aussi d'objectif méthodologique visant à développer l'autonomie des élèves. Autrement dit, le professeur doit fournir aux apprenants les outils nécessaires à leur réussite. Ceci est valable à l'écrit et à l'oral, car cette méthodologie rassure les élèves et peut leur permettre d'acquérir des stratégies d'expression et de compréhension nécessaires à toute production spontanée, telle l'interaction orale où le temps de réflexion est réduit par rapport aux productions écrites.

L'objectif de l'enseignement de langues étant « l'acquisition d'un savoir et d'un savoir-faire »⁵, le programme propose une multitude d'activités possibles : imitation, jeu de rôles, simulations, échange avec des correspondants étrangers, lecture, rédaction, synthèse, débat, description, comparaison, traduction, entre autres. Les choix thématiques sont assez larges en laissant une grande liberté aux enseignants tout en fixant des repères clairs et essentiels.

2. B.O. n°7, 3 OCT. 2002, hors série, p.50

3. Ibid. 2

4. Ibid. 2

5. Ibid. 2

De cette lecture des programmes je pourrais en tirer deux conclusions fondamentales : en premier lieu la conception de la langue comme outil de communication et de transmission et ensuite l'importance de la variété dans les supports, dans les thèmes et dans les activités. Nous verrons plus tard comment cette variété peut aider à garder la motivation des élèves et par conséquent à encourager leur interaction.

Ensuite que l'enseignement des langues à, en plus de l'objectif civique commun à toutes les disciplines, trois objectifs spécifiques : objectif linguistique, culturel et méthodologique. Ces objectifs doivent s'adapter à l'enseignement des langues par compétences et activités langagières, c'est-à-dire, au Cadre Européen Commun de Référence.

B) LE CECR ET L'ENSEIGNEMENT PAR ACTIVITÉS LANGAGIÈRES :

L'objectif de cette lecture est de repérer les idées essentielles de cette réforme en essayant d'en dégager les axes fondamentaux du Cadre Européen Commun de Référence (CECR) qui a pour objectif de « rendre compte, de façon cohérente, d'un très grand nombre de situations d'enseignement et d'apprentissage des langues ainsi que de la plus grande partie des problématiques qui traversent cette discipline »⁶.

Le CECR propose un apprentissage des langues par compétences. Celles-ci se divisent en deux grandes catégories : les compétences générales individuelles et les compétences communicatives. Les premières concernent le savoir, le savoir-faire et le savoir-être.

La compétence communicative travaille sur différentes composantes. D'abord, une compétence linguistique où sont prises en compte les compétences grammaticale, phonologique et orthographique et lexicale. La nouveauté dans ce cadre et l'importance accordée au lexique qui est ainsi placé au même niveau que les structures grammaticales, toutes deux devant être abordées en situation. Ces compétences sont bien connues des professeurs de langue et non pas, par conséquent, besoin d'explication particulière.

Il en est autrement pour les compétences sociolinguistique et pragmatique qui viennent compléter la compétence linguistique. La première, c'est-à-dire, la sociolinguistique, concerne la connaissance des habitudes liées à la pratique sociale de la langue. Il faudra donc travailler sur les marqueurs des relations sociales, sur les règles de politesse et sur les expressions de sagesse populaire, si importantes dans une langue comme l'espagnol à cause de la grande quantité de proverbes utilisés couramment.

La compétence pragmatique « traite de la connaissance que l'utilisateur/apprenant a des principes »⁷ de l'organisation et adaptation des messages. Il s'agit d'une réflexion utile sur le fonctionnement de la langue.

6. GOULLIER F (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Les éditions Didier, p.12

7. Ibid. 10, p.17

Le CECR propose un travail sur la langue par activités langagières. Celles-ci sont : compréhension de l'oral, compréhension de l'écrit, expression orale en interaction, expression orale en continu et expression écrite. Le sujet de mon mémoire étant l'interaction, je laisserai de côté les compétences relatives à l'écriture.

Le CECR établit des niveaux d'activités langagières communs à toutes les langues et défini en termes de capacités de communication acquises par les élèves. Le

niveau visé en LV2 au lycée, à la fin du cycle terminal dans les activités langagières orales est le B1/B2. Ce niveau doit être atteint en fin de Terminale, ce qui veut dire qu'en seconde l'élève arrive avec un niveau A2 visant à atteindre un niveau B1. Ce tableau⁸ montre le niveau visé au lycée :

	A2	B1	B2
ECOUTER	Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatif à ce qui me concerne de très près (par exemple moi-même, ma famille, mes achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.	Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte.	Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.
PRENDRE PART A UNE CONVERSATION	Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'information simple et directe sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation.	Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concerne la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).	Je peux communiquer avec un degré de spontanéité et d'aisance qui rend possible une interaction normale avec un locuteur natif. Je peux participer activement à une conversation dans des situations familiales, présenter et défendre mes opinions.
S'EXPRIMER ORALEMENT EN CONTINU	Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.	Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.	Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relative à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.

Le professeur, lorsqu'il établit sa progression annuelle travaille dans le sens inverse, c'est-à-dire, tient compte des exigences du B1 et met en place les tâches nécessaires pour les atteindre. La progression doit être faite sur trois points : la difficulté des textes abordés, des sujets traités et l'aisance à s'exprimer.

8. GOULLIER F (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Les éditions Didier, p.41

Le CECR est un référent pour les professeurs qui doivent essayer de travailler toutes les activités langagières en privilégiant l'une ou l'autre selon les objectifs qu'il s'est fixé.

J'ai pu assister, lors de mon stage en responsabilité, à la mise en place expérimentale des classes adaptées au CECR. Cette expérimentation concernait toutes les langues : anglais LV1, allemand LV1 et LV2 et espagnol LV2.

En partant, pour l'espagnol, de trois groupes classe les professeurs ont établi, après une batterie d'évaluations, des groupes de niveau de compétence où les élèves de ces trois classes se mélangeaient. Sur les trois heures par semaine de cours le professeur référent de cette classe les voyait 1 heure en classe entière pendant que les deux heures restantes étaient consacrées au travail par groupe de niveau de compétence. Pendant cette heure-là et par périodes de cinq semaines, les élèves travaillaient surtout une activité langagière.

Cette expérience demande de grands efforts à tous les niveaux. D'abord à l'établissement pour organiser les emplois du temps afin d'accorder à ces classes des heures en barrette consacrées aux langues. Ensuite, un grand travail de coordination entre professeurs a été nécessaire au début de l'année pour établir une progression linguistique et culturelle commune. Ce besoin de travail en équipe a été constant tout au long de l'année en demandant beaucoup de réunions de concertation.

Au mois de février, il y a eu une réunion interdisciplinaire pour faire le bilan de cette expérience. Même si celui-ci n'a pas été très positif en ce qui concerne le travail par groupes de niveau de compétence, les assistants ont cependant dégagé deux points positifs : d'abord la prise de conscience de l'importance du travail par activités langagières en élaborant des tâches aux objectifs bien définis. Ensuite, les avantages du travail en équipe, habitude encore pas très répandue dans notre métier. Les échanges entre collègues permettent une réflexion collective face à des problèmes communs où l'expérience de chacun peut apporter un regard très intéressant.

La conclusion globale de cette expérience est que chaque professeur peut mettre en place la réforme dans ses cours, c'est-à-dire, peut concevoir et mettre en pratique le CECR dans ses séances, car celui-ci a, en quelque sorte, modifié leurs habitudes et leur conception de la progression dans l'apprentissage d'une langue étrangère. Ayant assisté à cette expérimentation en tant qu'observateur actif je me joins à cette réflexion.

2.2 POINTS DIFFICILES

Cette année en tant que professeur certifié stagiaire j'ai eu deux classes de seconde en responsabilité. Malgré ma bonne volonté et mes efforts, j'ai constaté avec consternation qu'au mois de novembre mes élèves n'interagissaient toujours pas. À part quelques interventions du type « ¿Cómo se dice ? » ou « ¿Puedes repetir, por favor ? » les échanges restaient frontaux où les élèves, même s'ils se parlaient entre eux, ils gardaient les yeux fixés sur moi. J'ai dû alors prendre du recul pour essayer de comprendre les raisons de cet échec. Je vais, à continuation, exposer les difficultés qui ont gêné, surtout au début de l'année, l'expression orale en continu et en interaction de mes élèves.

L'échange avec des collègues de mon établissement et d'autres centres éducatifs, ainsi que mon expérience dans le cadre de mon stage de pratique accompagnée au collège, m'ont permis de mieux saisir les difficultés liées à la seconde.

A) LE GROUPE CLASSE – PARTICULARITÉS DE LA CLASSE DE SECONDE

La grande particularité de la classe de seconde est qu'elle marque le début d'un nouveau cycle avec tous les changements que cela implique. L'arrivée dans un nouvel établissement est bouleversante. Ils ne connaissent pas leurs camarades, le lieu, les professeurs, les attentes du lycée. Il y a parfois un écart important entre les méthodes de travail du lycée et celles collège. L'élève risque alors de se sentir perdu lors des premières semaines. Le rôle du professeur est de le rassurer tout en expliquant les nouvelles exigences.

La formation sur la psychologie de l'enfant m'a aidée à comprendre que ce changement est accompagné aussi d'un autre changement plus fort : le passage d'enfant à adolescent. Les élèves de seconde ont, généralement, perdu la spontanéité des élèves du collège. J'ai pu observer la différence d'enthousiasme et de maturité existante entre les élèves de 4^{ème} et ceux de 2^{nde}. Si le professeur doit apprendre à canaliser cette énergie en 4^{ème}, il doit être capable de l'insuffler en 2^{nde}.

L'adolescent se cherche. « Un adolescent est très vulnérable à cet âge, du fait de la puberté (...) Il a moins confiance en lui, redoute le changement de regard des autres sur lui »⁸. Il revendique son originalité, mais ne veut pas attirer une attention qui le ferait trop sortir du lot. Encourager la participation orale et l'interactivité met en avant la question de l'identité de l'adolescent, d'où la difficulté de les faire interagir spontanément.

La méconnaissance de ses camarades et les questions liées à l'âge entravent l'expression orale, particulièrement les premiers jours de classe. Le professeur d'espagnol en essayant d'établir de bonnes habitudes de travail dès le début de l'année exige de la part des élèves une participation spontanée, qu'ils parlent dans une langue étrangère à des camarades qu'ils ne connaissent pas. Il y a, évidemment, une certaine résistance de la part des élèves. À cet âge-là il peut s'avérer difficile de parler de soi, mais pour quoi ne pas présenter le cours d'espagnol comme l'opportunité de se connaître un peu mieux et un peu plus vite ? Lors du deuxième cours d'espagnol alors que l'on parlait des loisirs, deux élèves ont pu découvrir que, l'un jouant de la guitare et l'autre de la batterie, ils partageaient la même passion et étaient tous les deux à la recherche de musiciens pour former un groupe. Malheureusement, l'histoire n'a pas une fin heureuse, car les parents d'un d'entre eux n'ont pas autorisé leur fils à assister aux répétitions. Cela n'a pas empêché cependant que des liens se soient noués.

8. SOBOCINSKI Aurélie (2007), « Pare au décrochage », dans *Le Monde de l'Éducation*, n° 355, février 2007

Ceci n'est qu'une petite réussite anecdotique, car j'ai trouvé de grandes difficultés à les faire parler d'eux-mêmes. La cause de ces difficultés vient peut-être du fait que j'ai mis du temps à comprendre les enjeux et les changements qu'impliquait l'entrée en seconde.

Avec le recul j'ai pu comprendre que cet échec était peut-être lié aussi au fait que je n'avais pas su les rassurer au début de l'année en leur expliquant clairement les attentes et les exigences du cours d'espagnol.

Nous verrons plus tard des propositions pour essayer de pallier à ces difficultés amplifiées d'ailleurs par la question abordée par la suite : la charge des effectifs.

B) LES CLASSES À EFFECTIFS CHARGÉS. LE DEMI-GROUPE

La classe de seconde est souvent caractérisée par leurs effectifs chargés. Effectivement cette année j'ai pu travailler avec deux secondes de 35 et 34 élèves respectivement. Les conséquences sur la prise de parole des élèves sont innombrables : temps de participation réduit, risque de débordements, risque de répétition du même type de phrases qui entraînent lassitude, etc. Il est d'autant plus important alors d'établir des rites de participation et d'écoute dès le début de l'année.

L'heure de la journée, le contexte physique de la classe peuvent jouer aussi un rôle essentiel dans la prise de parole, mais aussi dans l'écoute et dans la concentration des élèves. En effet, cette année j'ai une classe qui se trouve sous le gymnase où ont lieu, en même temps que les cours d'espagnol, des cours d'éducation physique. Ceci crée des bruits constants qui forcent les élèves à faire un énorme effort d'attention pour entendre et comprendre en sachant que ces bruits peuvent être très gênants pour la compréhension d'une langue étrangère.

Nous nous trouvons là face à des problèmes auxquels les professeurs et les élèves sont confrontés en dehors de leur volonté. Ce sont des situations qu'il faut assumer et contre lesquelles, il faut trouver des remèdes efficaces avec les moyens disponibles.

Afin de mieux intégrer la totalité des élèves, on pourrait disposer la classe en U. Cette disposition a la grande qualité de rompre le schéma frontal de la classe où l'enseignant mobilise l'attention des élèves. Le regard a un rôle primordial dans les échanges oraux, car en général on regarde la personne à laquelle on s'adresse. Comment le faire quand celle-ci se trouve deux mètres devant et qu'elle tourne le dos ? La classe en U permet un travail sur le regard qui peut aboutir à une meilleure interaction orale entre les élèves. Cette disposition permet aussi au professeur de s'effacer plus facilement.

Cette disposition reste cependant problématique. Dans mon établissement ce sont les professeurs qui se déplacent et non pas les élèves. Cela veut dire qu'il n'y a pas de classe d'espagnol. Nous avons donc deux possibilités : soit prendre le temps au début et à la fin de chaque séance pour mettre les tables en place, soit trouver un accord avec les autres collègues pour garder cette disposition. J'ai opté par la première option en demi-groupe.

Nous avons effectivement la possibilité de travailler en demi-groupe une heure tous les quinze jours. J'ai pu vérifier comment, lors des cours en demi-groupe, les

échanges sont plus faciles. L'ambiance est plus décontractée, plus propice à la parole qui surgit avec plus de facilité. Le temps de parole est plus large et la disponibilité du professeur aussi.

Cette année j'ai essayé de mettre en place des tâches plus propices à l'interactivité des élèves tels le débat, l'atelier de théâtre et les jeux de rôle dont nous parlerons plus tard.

D'après cette expérience je considère que la possibilité de travailler en demi-groupe est très positive. Les élèves peuvent interagir, mais aussi un autre dialogue professeur-élève peut s'instaurer se relevant ensuite positif pour le travail en groupe. Le but est de consacrer ces heures à des activités qui encouragent vraiment la prise de parole et l'interactivité entre les élèves.

C) LES CLASSES HÉTÉROGÈNES - LE RÔLE DU REPASO

Une autre difficulté est l'hétérogénéité des classes. Cette hétérogénéité est surtout importante au début de l'année où l'on peut trouver des élèves qui ont développé des compétences orales et d'autres pour lesquels elles ne sont pas encore acquises.

Ceci rend très difficiles les échanges oraux les premiers jours. En effet, l'expression orale, surtout en interactivité, est un travail de longue haleine où les habitudes et les stratégies de communication ont besoin de beaucoup de temps et de rigueur pour être mises en place.

Le rôle du repaso est clé pour encourager l'interactivité. Cela peut permettre aux élèves plus en difficulté de s'exprimer facilement, car ils connaissent déjà le vocabulaire et les structures syntaxiques. Ceci peut leur permettre de gagner petit à petit de l'assurance. Ils devraient pouvoir ensuite évoluer vers des interactions en partant de supports inconnus.

Un exercice intéressant est de demander aux élèves de répéter ce que le professeur ou un autre élève vient de dire. Cet exercice permet de travailler la compréhension de l'oral et l'expression s'axant sur la phonétique. Ce type de pratique est très utile pour le professeur, car c'est un moyen d'évaluer le niveau de compréhension.

Une autre tâche intéressante qui peut servir à encourager les rites d'expression est l'apprentissage par cœur d'extraits de textes. Lors du travail avec « La Baladilla de los tres ríos » de F.G. Lorca (dont nous parlerons plus tard), les élèves devaient l'apprendre par cœur. Surprise par la bonne acceptation de ce travail par les élèves, je les ai demandés dans un premier temps de le réciter en solo puis une strophe chacun puis un vers chacun. Même si on pourrait me reprocher qu'il n'y a pas d'échange d'information, j'ai trouvé cette activité très intéressante, car elle demandait aux élèves de s'écouter et de faire des efforts de prononciation. Puis ils se sont corrigés spontanément entre eux lorsque des erreurs dans la récitation sont parvenues.

La lecture expressive d'un dialogue constitue aussi un très bon exercice phonétique qui demande l'attention et la compréhension. Ce type d'exercices, lecture expressive, récitation, répétition, qui trouvent toute leur justification dans le repaso, ont par objectif de donner de l'assurance aux élèves le plus en difficulté pour qu'ils essayent ensuite d'interagir. Ces pratiques préparent le terrain à la prise de risque, essentielle à l'apprentissage, et permettent à tous les élèves, en début d'année, de prendre la parole. C'est ainsi un possible remède à la question des classes hétérogènes.

Les difficultés liées aux particularités des classes de seconde, c'est-à-dire, les effectifs chargés, les changements liés à l'âge et l'hétérogénéité, sont des facteurs déterminants que le professeur doit tenter de surmonter. Je ne pense pas qu'il y ait une formule magique, mais qu'il s'agit d'un travail de longue haleine qui repose sur la volonté du professeur de faire parler ses élèves et à sa capacité de les impliquer dans leur apprentissage.

2.3 POINTS FAVORABLES

La question qui se pose maintenant est de trouver des éléments participant à l'enseignement qui puissent aider à contrer les difficultés décrites ci-dessus et d'autres rencontrées à l'heure de mettre en place l'interaction en classe.

L'interaction sera possible en classe si le professeur sait garder la motivation en diversifiant thèmes et supports et créer un climat de confiance en classe. Il dispose aussi d'un outil très riche pour dynamiser le cours et encourager l'interactivité : la théâtralité.

A) LA MOTIVATION

La motivation est l'élément clé de l'enseignement. Pour qu'un élève apprenne, il faut qu'il soit motivé, qu'il ait envie d'aller au-delà. Sujet très vaste et très complexe, notre but est de trouver les éléments qui pourraient motiver les élèves à parler en classe. Nous allons concrètement parler de deux points de réflexions essentiels dans le travail en amont du professeur : le choix des supports et les sujets.

A.1 LES SUPPORTS

Peut-on dire qu'un support encourage plus la parole qu'un autre ? Si tel était le cas on pourrait être tenté de penser que les supports qui permettent un meilleur échange entre élèves sont ceux qu'ils connaissent déjà, auxquels ils sont déjà familiarisés ou même on pourrait penser que les supports déclencheurs de parole sont ceux qui sont le plus proche de leur réalité, à savoir, chansons, BD, affiches et autres...

Mais cette pensée risquerait d'appauvrir la nature des supports travaillés en classe en se limitant à des textes d'actualité, en excluant ceux qui pourraient être considérés difficiles d'appréhender, tels les poèmes, les classiques et même les tableaux.

Une petite expérience personnelle m'a permis de vérifier comment, n'importe quel support peut être déclencheur de parole à condition de faire des tâches qui visent ces échanges.

Lors de ma formation à l'IUFM on nous avait proposé, au mois d'octobre, une série de supports pour construire une séquence. Parmi ces supports il y avait un poème de Federico Garcia Lorca (« La Baladilla de los tres ríos ») et un tableau, « El aguador de Sevilla » de Velázquez. Ma réaction a été de fuir face à ces deux supports imposants. Finalement, j'ai fait le choix du poème.

Cette séquence abordait le thème de l'eau comme élément culturel et les conséquences liées à son absence ou à son excès. J'ai construit alors trois séances: l'une consacrée à la compréhension du texte avec un tableau qui m'a permis d'en dégager des champs lexicaux à partir desquels on a pu construire des comparaisons entre les différents éléments du texte. L'autre séance proposait aux élèves une introduction à la poésie pendant laquelle ils devaient faire le lien entre fond et forme à l'aide d'un jeu de questions réponses. Effectivement les élèves ont bien fait le lien et ceci les a permis d'entrer dans le texte et dans l'univers que Lorca construisait dans ce poème.

La troisième séance était ouverte par la question : « ¿Qué evoca para ti el poema ? ». J'avoue que j'étais très surprise, car un échange d'avis a commencé spontanément entre les élèves. J'ai noté sur le tableau quelques phrases pour exprimer leur accord ou leur divergence d'opinions et les élèves ont échangé en construisant des phrases du type : « no estoy de acuerdo contigo porque para mí el poema evoca el amor porque... ». La variété d'interprétations était quasi équivalente au nombre d'élèves et les échanges ont été très intéressants, car chacun a pu donner son avis.

Les points positifs que j'ai pu dégager de ce travail sont qu'il est important de laisser chaque élève s'exprimer sans essayer de donner une interprétation unique au poème. On pourrait me reprocher que certaines de ces interprétations étaient très libres, mais pour quoi pas ? Les élèves avaient les éléments culturels basiques concernant la vie et l'œuvre de Lorca. Certains s'y sont appuyés pour démontrer leur interprétation. D'autres n'ont exprimé que leur ressenti. Mais, à la fin de la séquence, tous les élèves y avaient réfléchi, avaient appris un vocabulaire (des sentiments notamment) et l'avaient utilisé. Même s'il y a des améliorations à faire, on pourrait considérer que les objectifs visés avaient été travaillés. Ce support, à priori difficile a abouti à une interaction orale où la plupart des élèves ont eu leur mot à dire.

Un autre type de support que j'appréhendais c'était le tableau de maître. Encore une fois la formation reçue m'a encouragée à tenter de l'aborder en classe. En travaillant une séquence sur « el Al-Andalous », j'ai décidé de travailler avec un tableau en milieu de séquence : « La Rendición de Granada » de Francisco Pradilla y Ortiz.

Placé en milieu de séquence l'objectif était de repérer les signes de domination. J'ai laissé libre parole aux élèves. Le tableau étant projeté sur le mur, celui-ci attirait leur regard. Je ne vais pas entrer dans le détail de l'exploitation du document me centrant sur les conclusions que j'ai pu en dégager. Le visuel a la capacité de parler à tout le monde très vite. Même si les élèves ne connaissaient pas tous les mots du vocabulaire cela donnait lieu des questions réponses sur le vocabulaire, car l'image permet d'accéder plus facilement au référent, de sorte que l'élève qui connaît le mot peut le chercher dans sa mémoire plus rapidement, car il peut le voir.

Pendant le travail sur l'explicite il est nécessaire de laisser libre parole ceci permettant aux élèves de s'exprimer sur ce qui attire plus leur attention. C'est à ce moment-là que le professeur doit le plus s'effacer. Les élèves peuvent alors formuler des hypothèses d'interprétation qui seront validées ou pas après.

Le professeur ne doit pas gêner ce processus de construction du sens. Cette construction se fait grâce aux interactions entre élèves qui viennent corriger, compléter et contredire les hypothèses déjà formulées. Lors du travail sur l'implicite il sera là pour guider, mais encore une fois j'ai été surprise par la richesse des échanges entre les élèves qui complétaient et nuançaient les interprétations de leurs camarades.

Nous pourrions dire qu'il n'existe donc pas de supports a priori plus déclencheurs que d'autres. Cela va dépendre des tâches que l'on imagine pour les aborder et pour les travailler. Ce qui est important, comme on a déjà vu en lisant les programmes, est la variété. Mais non seulement pour avoir des stratégies méthodologiques variées, mais pour attirer l'attention et garder la motivation. Il faudrait essayer de surprendre les élèves et les supports sont le meilleur moyen. Diversifier, varier, innover sont des moyens d'essayer de garder leur attention. On parle quand on a quelque chose d'original, de pertinent, d'intéressant à dire. Pour essayer de toucher les élèves, il faut tenter d'élargir l'éventail de choses à dire. Pour cela le travail sur les supports et intimement lié au travail avec les sujets.

A.2 LES SUJETS

En ce qui concerne les sujets il faut se poser la même question : il y a-t-il de sujets qui encouragent plus la prise de parole que d'autres ? Avant de réfléchir à cette question, il ne faut pas oublier que l'on est soumis à des programmes qui imposent des grandes lignes de sujets. Mais ceux-ci laissent une marge de liberté à l'enseignant, concrètement en seconde où la rubrique « vivre ensemble » est très ouverte et peut donner lieu à un grand nombre de possibilités.

L'approche communicative de l'enseignement des langues prône que les sujets qui intéressent le plus aux élèves sont ceux qui sont proches à eux. On trouve comme exemple les rapports humains, les nouvelles technologies, les loisirs...

Cette proposition montre, à mon avis, une vision de l'adolescent quelque peu réductrice. Il est vrai qu'une grande partie des adolescents raffolent de tout ce qui est nouvelles technologies, jeux vidéo, sports, etc. Mais l'adolescence peut être aussi le temps des rêves, de la révolte, de l'envie d'ailleurs... Réduire les centres d'intérêt des adolescents à quelques modes passagères et superficielles donne une image très négative des jeunes.

Au début de l'année, les élèves avaient rempli une fiche où ils devaient parler d'eux-mêmes. Une des questions concernait leurs loisirs et leurs centres d'intérêts personnels. Les adolescents ont exprimé leur intérêt envers la musique et les amis, mais aussi pour la nature et l'histoire de France entre autres.

C'est en travaillant sur l'Al-Andalous, que j'ai découvert qu'il y avait des élèves passionnés par l'histoire. Ils me posaient des questions sur l'histoire de l'Espagne qui dépassaient largement les objectifs de ma séquence. Cela m'a permis de faire le lien

avec le programme d'histoire et géographie et d'échanger avec ma collègue de cette discipline.

Une fois de plus la conclusion est ouverte. On pourrait penser qu'il y a des sujets plus attirants, plus motivants que d'autres, mais encore une fois cela dépend du « comment » il est abordé, c'est-à-dire, de la diversité des supports. Mais aussi des sujets. Une séquence très longue sur un même sujet peut finir par lasser les élèves. Il est nécessaire de trouver un équilibre dans la durée des séquences de sorte que les objectifs lexicaux et grammaticaux puissent être atteints sans qu'elle se prolonge trop dans le temps.

Les supports et les sujets ne sont pas en soi déclencheurs de parole. La réaction des élèves ainsi que leur envie de parler viendront des tâches proposées par le professeur à partir de supports et de sujets variés. Une des clés de la motivation est la diversité. Celle-ci doit concerner les sujets, les supports et les tâches. Une fois l'envie de parler créée il est nécessaire que l'élève trouve un contexte sécurisant où il puisse s'exprimer, c'est-à-dire, il est fondamental que dans la classe règne un climat de confiance.

B) LE CLIMAT DE CONFIANCE

Pour pouvoir s'exprimer librement, il est nécessaire de se sentir en confiance. Nous allons à continuation aborder les éléments qui peuvent empêcher ou encourager ce climat de confiance.

B.1 UN CADRE BIEN DEFINI

Même s'il ne s'agit pas d'approfondir la question de l'autorité il est cependant fondamental d'insister sur l'importance qu'un cadre bien défini peut avoir pour l'ambiance de travail dans une classe.

Ce cadre est essentiel pour favoriser l'interaction entre élèves, car ce genre de cours où l'on demande des réactions spontanées a un grand risque de débordement. Canaliser l'énergie, gérer les interventions, apprendre aux élèves à s'écouter et à respecter le temps de parole et les opinions de ses camarades, sont l'enjeu principal du professeur. Et ceci n'est pas possible s'il ne sait pas exercer l'autorité sur ses élèves et s'il ne définit pas le cadre d'enseignement.

Je serais en train de mentir si je disais que je n'ai pas eu de problèmes de discipline, surtout au début de l'année où moi-même je n'avais pas encore défini ce cadre ni mes seuils de tolérance. À partir du moment où j'ai pris conscience de leur importance ce cadre s'est construit au fur et à mesure que l'année progressait.

L'observation des cours de mes collègues, au lycée comme au collège, m'a permis de voir différentes façons de canaliser les élèves et de trouver ma voie qui est toujours en train de se construire.

B.2 LE TRAITEMENT DE L'ERREUR

La classe est un espace d'apprentissage, mais souvent les élèves ont peur de participer par crainte de faire des erreurs. On a beau dire aux élèves que ce n'est qu'en parlant que l'on apprend à parler, la crainte de la faute les bloque souvent.

En sachant qu'on doit aussi évaluer nos élèves, la difficulté est de savoir comment construire un espace libre de communication où les erreurs soient perçues comme élément nécessaire à l'apprentissage tout en les évaluant.

Il me semble important pour cela de délimiter clairement les temps de l'évaluation. Interroger un plusieurs élèves au début de la classe pourrait être une forme de délimiter le temps de l'évaluation dans chaque cours. Des tâches finales où l'on évalue l'expression orale en fin séance aussi.

Le problème se pose lors d'un déroulement d'une séance. La prise de risque est un facteur déterminant à l'apprentissage d'une langue étrangère. Les efforts faits par celui qui essaye devraient être récompensés. Parfois on peut pousser un peu les élèves à participer en promettant une note à la fin. Pour cela j'ai essayé de mettre en place une feuille afin d'évaluer la participation. Après avoir discuté avec plusieurs collègues, j'ai mis en place « la hoja mágica » où chaque élève devait, à tour de rôle, mettre un plus sur une liste à chaque fois que l'un de ses camarades parlait. Bilan final : échec !

Lorsque j'ai voulu traduire cette feuille en note chiffrée, je me suis rendu compte que cette fiche n'était pas remplie objectivement, mais que souvent l'élève mettait plus de traits à ses amis qu'aux élèves qui avaient vraiment fait l'effort de parler. Cette feuille ne me permettait pas d'évaluer objectivement la quantité d'interventions, mais elle ne me permettait pas non plus d'évaluer la nature, la pertinence ou les efforts fournis par l'élève. J'ai donc abandonné cette formule qui me semblait ne pas atteindre les objectifs pour lesquels je les avais mis en place.

Lors d'un atelier théâtre, dont je parlerai plus tard, j'ai décidé de mettre en place, une fiche d'auto-évaluation. Les élèves devaient s'auto évaluer sur deux points : d'un côté leur performance théâtrale, c'est-à-dire, s'ils avaient bien appris leur rôle, s'ils avaient joué ou simplement récité ; et d'un autre côté ils devaient auto évaluer leur écoute pendant la performance de leurs camarades.

Le but de cette fiche était de les sensibiliser à leur attitude en classe, à l'écoute. Cet objectif a été atteint, car les séances pendant lesquelles ont été jouées les pièces de théâtre ont été marquées par le silence, l'écoute et le respect de l'autre.

En ce qui concerne leur performance, le décalage entre leur auto-évaluation et la note personnelle qu'ils ont eu était très important. J'ai tenu compte de cette moyenne, mais ne reflétant pas la réalité de leur travail, le coefficient a été faible.

Cette réflexion s'ouvre sur le problème de l'évaluation de l'oral, question complexe et très vaste qui risquerait ici de nous écarter de notre sujet, car la création d'un climat de confiance ne passe pas seulement par la création des temps délimités d'évaluation, mais aussi par le traitement de l'erreur en classe.

Lorsqu'un élève intervient et il fait une erreur, quelle est l'attitude efficace à avoir pour ne pas couper son élan ? Corriger l'erreur dès qu'elle apparaît ? Les noter sur un papier et attendre la fin de l'intervention pour tout mettre au clair ? Laisser les élèves

corriger toutes les erreurs ? Encore une fois cela dépendra du moment et de la nature de l'erreur.

Il y a des erreurs qui peuvent être corrigées par les élèves. Dans ce cas-là, le rôle du professeur se limite à faire un signe si l'erreur n'a pas été repérée par ses collègues et à trancher en cas de désaccord. Ce type de correction donne lieu à une interaction orale qui souvent vire vers le français au moment de justifier leur choix qui revient, en quelque sorte à énoncer le point de grammaire. Je considère qu'il y a des erreurs qui ne peuvent pas être corrigées par les autres élèves, car elles concernent des points de grammaire pas encore vus ou des mots du lexique qui n'ont pas été appris en classe. À ce moment-là, le professeur peut corriger en surveillant à ce qu'un autre élève ne refasse pas la même erreur sans que celle-ci ne soit pas relevée par ses camarades.

Il va de soit, que lorsqu'il s'agit de la correction des exercices faits à la maison ce sont les élèves qui se corrigeront entre eux, car il s'agit ici des réemplois connus par tous.

Toutes ces réflexions concernent la pratique quotidienne en classe, mais il est nécessaire de l'aborder d'un autre point de vue : celui de l'élève. Dans un système éducatif où les élèves sont sanctionnés quand ils font des erreurs il est nécessaire de les aider à faire une réflexion sur l'erreur comme étape nécessaire à l'apprentissage. Pour cela il est important qu'ils identifient leurs propres erreurs afin de les pouvoir surmonter. Ce travail est possible lorsque l'erreur est visible et a une trace, c'est-à-dire, à l'écrit.

Lors de la journée de formation en lycée professionnel il nous a été proposé une stratégie de correction qui consiste à, dans une première correction, relever les erreurs et les identifier avec un code préalablement établi avec les élèves qui ensuite font leur correction. L'enseignant reprend alors cette correction et la vérifie. J'ai tenté d'adapter cette technique à l'expression orale en écrivant au tableau les erreurs avec le même code établi au préalable avec les élèves. Lorsqu'un élève faisait une erreur, je montrais sur le tableau le code correspondant afin qu'il puisse se corriger. Le point positif et la prise de conscience immédiate de la nature de l'erreur et l'intervention des autres élèves facilitée par cette indication. Le point négatif et le caractère frontal de cette pratique qui mobilise les regards et les interventions vers le professeur gênant ainsi à l'échange entre élèves.

L'assimilation de l'erreur comme partie intégrante de l'apprentissage est une difficulté à la quelle je n'ai pas trouvé de réponse. Seulement un travail de longue haleine permettra aux élèves d'avoir moins peur de se tromper et de voir la classe comme un espace libre d'expression et d'apprentissage où la prise de risque est évaluée positivement.

B.3 L'ENCOURAGEMENT ET LA RECONNAISSANCE POSITIVE

Nous voulons ici soulever le problème de la reconnaissance positive face aux interventions des élèves.

Personne ne met en question que la reconnaissance des efforts fournis est essentielle pour l'encourager à continuer de progresser. Lors d'une expression orale en continu l'élève est très sensible à cet encouragement et à cette reconnaissance qui peuvent le pousser à prolonger son intervention. Il faut veiller quand même à ne pas tomber dans l'excès et à adapter l'intensité de la reconnaissance à l'effort fourni ce qui implique une grande connaissance de ses élèves, car pour que cette reconnaissance soit juste elle doit être proportionnelle à l'effort fourni et donc aux difficultés préalables. Ces différences d'enthousiasme ne gênent pas les élèves lors du travail en classe, car ils se connaissent très bien entre eux et généralement savent celui ou celle qui trouve plus de difficultés.

Il y a cependant, un moment du cours où cette reconnaissance peut bloquer la parole des autres : la compréhension globale. Le but étant que chaque élève dise ce qu'il a compris, même si ce n'est qu'un mot ou une idée, le fait de féliciter un élève qui a tout compris du premier coup peut bloquer ceux qui n'avaient pas compris la même chose ou qui ne l'avaient pas compris de la même façon. Il est important que le professeur reste le plus inexpressif possible, tout en corrigeant les erreurs, afin que de multiples hypothèses d'interprétation soient construites.

B.4 L'ÉCOUTE PÉDAGOGIQUE

Processus nécessaire, préalable et essentiel à l'apprentissage d'une langue étrangère, il est nécessaire d'encourager l'écoute entre élèves. Grâce à une écoute éducative, l'élève pourra apprendre des erreurs de ses camarades. La question qui se pose est comment encourager cette écoute active.

Il est important de veiller à ce que les élèves parlent assez fort, clair et lentement pour que ces collègues puissent comprendre. Ceci suppose un travail d'articulation et de prononciation très intéressant pour celui qui parle et un travail d'attention et de concentration très formateur pour celui qui écoute. Le professeur doit être rigoureux et attentif.

Le professeur doit veiller constamment à ce que les élèves content réellement. La répétition est un exercice intéressant, car il permet non seulement de travailler la compréhension et l'expression orale des élèves. Il les pousse aussi à rester attentifs, car ils peuvent être interrogés à n'importe quel moment.

Les jeux de questions réponses sont aussi un bon moyen de garder la concentration des élèves. Si aux questions réponses on ajoute un élève chargé des corrections, ceci mobilisera à chaque échange trois élèves, tout en sachant que les autres peuvent être interrogés à n'importe quel moment aussi.

Pour encourager l'écoute active, on peut concevoir des tâches où les élèves aient besoin des renseignements des autres camarades pour atteindre un but précis. Pour cela

le travail par groupe peut se révéler très riche, car un manque de vide pousse à l'échange, à l'interactivité et donc à l'écoute active et formative.

Enfin, il est nécessaire de faire prendre conscience aux élèves de l'importance d'une écoute active. Une bonne façon de le faire pourrait être, tel que nous l'avons déjà vu, de l'inclure dans une fiche d'autoévaluation où elle aurait la même valeur que l'expression orale.

Créer un espace d'apprentissage conçu comme tel par les élèves est un travail de longue haleine qui a besoin de rigueur de la part du professeur. Celui-ci doit veiller à faire régner dans sa classe un climat de confiance où l'interaction orale soit perçue dans ses deux versants, écoute et expression, comme un exercice et une étape nécessaire à l'apprentissage

Le traitement de l'erreur demande un travail de réflexion de la part du professeur et de l'élève. Il est vrai que les questions sont plus nombreuses que les réponses, mais j'espère qu'avec l'expérience et les échanges avec les collègues ces questions puissent trouver de réponse.

C'est justement en échangeant avec mes collègues au cours de mon stage de responsabilité que j'ai pu comprendre l'importance de la théâtralité pour essayer d'encourager l'interactivité orale.

C) LA THÉÂTRALITÉ

Nous allons traiter à continuation le thème de la théâtralité dans ses deux versants. D'un côté pour le professeur où grâce à la gestualité les échanges peuvent gagner en dynamisme et en spontanéité et de l'autre côté les élèves qui dans cet âge où s'exposer peut être difficile, le fait de jouer un rôle peut les aider à libérer la parole.

C.1 LA GESTUELLE

Nous avons évoqué plus haut la difficulté de corriger les erreurs des élèves sans que cela entraîne une coupure trop sévère dans l'intervention de chaque élève en les rendant lourdes et lentes. C'est en regardant le travail de mon tuteur avec sa classe que j'ai pu comprendre comment une gestuelle codée peut aider à faire ces corrections.

Mon tuteur a mis en place, avec beaucoup de rigueur, une série de gestes correspondants chacun à une erreur. Lors de ma visite ils travaillent les emplois du subjonctif et à chaque fois qu'un élève oubliait le subjonctif mon tuteur faisait un geste qui était connu et compris par les élèves qui s'auto corrigeaient naturellement. Ce raccourci permettait une grande fluidité dans les échanges et dans la correction.

Nombreux sont les exemples de gestes mis en place par mon tuteur M. Maurin : le mouvement circulaire des mains pour signaler la continuité, c'est-à-dire, l'emploi nécessaire de la forma progressive, le croisement des mains pour l'enclise... Le professeur a établi un code gestuel que les élèves découvrent au fur et à mesure des

besoins. La rigueur, peut être inconsciente avec laquelle il utilise ces gestes rassure les élèves. Certaine cette pratique est habituelle, mais inconsciente. Réfléchir à ces gestes ne peut que la rendre plus rigoureuse et, par conséquent, plus efficace.

La gestuelle peut être utile aussi lors de l'élucidation du vocabulaire, car il est souvent plus rapide de mimer un mot que de trouver des synonymes compréhensibles ou des définitions complexes. Ceci donne encore une fois de l'agilité au cours et peut amuser les élèves en sachant qu'un peu d'humour permet parfois de récupérer des élèves qui avaient décroché et peut aider à un relâchement du climat de classe quand celui-ci est devenu tendu.

Il ne s'agit pas de faire le clown rien que pour amuser les élèves. Il faut se demander l'utilité des gestes lorsqu'on doit s'exprimer dans une langue étrangère que l'on ne maîtrise pas. Aider les élèves à avoir ce réflexe au lieu de rester immobile et bloqué lorsqu'un mot ne vient pas est aussi leur donner des stratégies de communication.

C.2 LE RÔLE THÉÂTRAL COMME BOUCLIER POUR LES ÉLÈVES TIMIDES

L'adolescence est une période charnière dans le processus de devenir homme où les adolescents ne veulent pas, tout en gardant leur originalité, sortir du lot. C'est un âge où, en général, s'exposer aux autres peut être très mal vécu, et par conséquent peut rendre difficile l'interaction orale.

L'exemple de la séquence sur la famille me servira à éclairer cette observation. Nous avons travaillé en seconde les relations de famille et un exercice type de cette séquence pourrait être de demander aux élèves de présenter sa propre famille ou de parler des relations au sein de leur famille. Dans certains cas cela ne pose pas de problème, car les relations sont cordiales ou les conflits ne dépassent pas les tensions liées à l'âge des élèves. Mais lorsque la situation familiale est très détériorée et que les élèves vivent de situations difficiles, par exemple un divorce ou une maladie, en parler peut être très difficile. Parfois ils veulent garder ces conflits en secret, ou du moins ne pas la raconter en cours d'espagnol.

Lors d'un prolongement de cours, j'avais justement demandé aux élèves d'écrire sur les relations au sein de leur famille quand un élève m'a demandé avec stupeur s'il fallait raconter la vérité. Surprise à cause de cette question qui m'a permis de comprendre la portée qu'elle pouvait avoir j'ai dit aux élèves qu'ils pouvaient inventer, qu'il ne s'agissait pas d'un exercice de sincérité et qu'ils pouvaient imaginer une situation familiale. Le résultat a été assez décevant, car, comme il est logique, ils sont tombés dans les clichés des familles où les relations sont soit très bonnes, soit très mauvaises. Leurs réflexions ont manqué de profondeur et leur expression s'est caractérisée par la pauvreté du lexique et des structures syntaxiques. Ceci a entraîné une pauvreté dans la réflexion et par conséquent l'expression, car pour décrire des situations plates le vocabulaire est plat aussi. J'ai encore pris conscience de mon erreur.

Cet exemple m'a permis de montrer que parler de soi peut être difficile, car cela suppose s'exposer aux autres. L'exercice évoqué concernait une expression écrite faite à la maison, mais les difficultés sont encore plus importantes lorsqu'il s'agit

d'une expression orale, soit en continu ou en interaction. Dans ce cas-là, il y a aussi le regard des autres et l'image que les élèves veulent transmettre à ses collègues. L'importance de créer en classe un espace d'enseignement où les élèves ne s'exposeraient pas eux-mêmes, mais joueraient un rôle nous semble ici confirmée.

Lors de la mise en place d'un atelier de théâtre, dont nous parlerons plus en profondeur un peu plus tard, j'ai pu observer les relations entre les élèves. Dans cet atelier ils devaient faire une petite représentation d'une situation familiale. Pour préparer cette représentation, nous avons fait, tout au long de la séance des tâches où les élèves jouaient tantôt le rôle des parents, tantôt le rôle des enfants. Ils devaient par exemple négocier l'heure à la quelle pouvaient rentrer après une fête ou simuler une situation où lorsqu'un ami rendant visite passait tout le temps devant les jeux vidéo.

Après un temps de préparation et de correction, les élèves prenaient la parole et jouaient la scène. Il y a eu alors des échanges préparés avec le professeur après lesquelles les élèves ont continué leur représentation en improvisant un dialogue, une interaction orale, objectif de la tâche.

Cette libération de la parole a été plus significative avec des élèves qui en général ont des difficultés à s'exprimer, surtout lorsqu'ils sont timides. Je ne veux pas dire que ceci permette à tous les élèves de s'exprimer et que les échanges soient riches à chaque fois, mais j'ai été surprise par la réaction de certains élèves qui ont vraiment joué leur rôle. J'ai pu observer que cette tâche permet la prise de parole des élèves qui sont, en général, plus scolaires, car elle est rassurante parce qu'elle est corrigée avant d'être mise en scène.

Dans les classes il y a souvent des groupes différents avec parfois des conflits qui peuvent empêcher un bon déroulement du cours. Souvent le professeur n'en pas conscient et même s'il en est au courant ne peut pas faire tout le temps de calculs pour essayer d'apaiser le conflit en faisant parler deux élèves qui rivaux.

J'ai pu observer un exemple de situation conflictuelle dans une classe où au début de l'année, lorsque les groupes n'étaient pas encore définis, il y avait eu un conflit entre deux élèves qui étaient les meneurs de la classe. On travaillait alors sur les loisirs en remplissant un tableau où les élèves devaient demander à leurs collègues quels étaient leurs loisirs et avec quelle assiduité le pratiquait. Après un temps d'échange, on a lu quelques exemples pour construire des phrases qui devaient servir de modèle à une expression orale en interaction sans support papier. J'ai demandé alors aux élèves concernés par ce conflit, que je méconnaissais, de passer au tableau. La réaction a été radicale : vu qu'il s'agissait des questions personnelles et qu'ils étaient en conflit, ils n'avaient pas envie de savoir les loisirs de l'autre. Finalement, assez consternée par cette situation violente à laquelle je ne m'y attendais pas, j'ai du renoncer et les demander de s'asseoir.

Lors du Repaso de la séance suivante, les élèves devaient faire des questions à ses camarades, mais ce jour-là j'ai distribué un texte sur les loisirs des jeunes espagnols et ils devaient se mettre dans la peau d'un espagnol pour répondre aux questions. La situation conflictuelle a pu être ainsi surmontée.

Les jeux de rôle, permettent ainsi, non seulement une mise en situation, mais aussi une théâtralisation où l'élève joue un rôle qui ne l'expose pas à ses camarades à la liberté de s'exprimer. Les échanges sont ainsi favorisés.

La gestuelle et la théâtralité sont des moyens qui visent à encourager l'interactivité orale. D'un côté, elles aident à la fluidité des échanges en permettant de surmonter les difficultés liées au caractère immédiat de l'expression orale (corrections, manque de vocabulaire...) et d'un autre côté elles permettent de créer un espace fictif d'apprentissage qui présente un double avantage : d'abord, elle fait entrer le réel en classe en créant des situations fictives, mais qui ressemblent à la réalité et ensuite en permettant à l'élève de laisser de côté son expérience personnelle pour pouvoir parler d'autre chose, pour pouvoir parler autrement.

Les réflexions exposées ci-dessus m'ont servi à prendre conscience des difficultés liées à la pratique de l'expression orale et à des moyens possibles de les surmonter. Ces considérations ont été pour moi essentielles pour pouvoir aller vers le concret de l'enseignement de l'espagnol : la mise en pratique qui passe par la conception de tâches et leur mise en pratique, sujet qui va nous occuper dans le point suivant.

3. CÔTÉ DIDACTIQUE

3.1 LE TRAVAIL PAR TÂCHES

Nous allons, dans un premier temps, faire une réflexion sur la notion de tâche en générale et sur les caractéristiques qu'une tâche doit avoir pour encourager l'interactivité des élèves. Dans un deuxième temps, nous détaillerons la mise en place pendant cette année de stage en responsabilité. Cette démarche se veut critique, car je souhaiterai trouver les points positifs et négatifs de chacune de ces expériences. Il s'agit donc d'une réflexion sur ma pratique avec un certain recul.

En dernier lieu, je présenterai des idées de tâches, de projets que je n'ai pas eu encore pu mettre en place, mais qui feront partie, bientôt, des séquences à travailler en classe de seconde.

Une tâche est définie comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé »⁹.

On trouve dans cette définition de tâche une idée essentielle qui la différencie de l'activité : l'objectif. La tâche vise à faire quelque chose, à construire un produit. L'élève ne rentre plus chez lui avec des phrases isolées, mais avec un ensemble pourvu de sens.

Je considère que plus cet objectif est facilement saisi par l'élève, plus il y a d'investissement et par conséquent, plus encourage l'interaction orale. Ceci ajoute une difficulté à la préparation des cours qui demande beaucoup de pratique et d'imagination à l'heure de concevoir des tâches.

Les objectifs peuvent être de natures différentes. On pourrait citer, par exemple, faire une représentation, se mettre dans la peau de quelqu'un pour expliquer un point de vue...

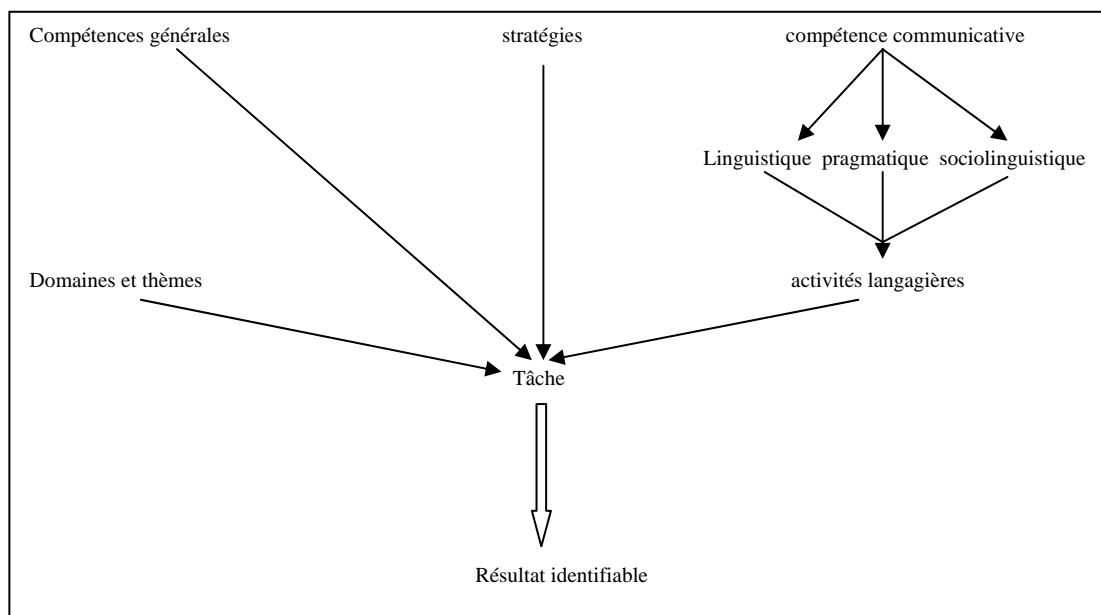
Lors de la préparation de tâches, il peut être très intéressant de diviser la classe en groupes qui aborderaient des aspects différents d'un même document. Par exemple, s'il s'agit d'un dialogue, chaque groupe travaillerait les interventions d'un personnage. Lors d'un tableau, on pourrait demander de réfléchir sur une partie différente. Quant aux textes le travail pourrait être fait sur chaque axe fédérateur ou de lecture.

Il est crucial, pour que ces tâches différenciées aboutissent à une interaction orale, de trouver une tâche fédératrice, un objectif commun. Ce type de tâches peut être spécialement intéressant lors de la compréhension globale où l'ensemble de réflexions donne lieu à une approche totale du texte (au sens large du terme). À type d'appréhension d'un texte est associé un vide d'information. Effectivement, les élèves

9. GOULLIER F (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Les éditions Didier, p.21

parlent s'ils ont quelque chose à dire. Si on met deux élèves face à un texte avec les mêmes consignes de travail et qu'on leur demande de se poser des questions entre eux le risque est que, ayant tous les deux les mêmes éléments, cet échange ne réveille pas en eux l'envie d'interagir parce que, à quoi bon poser des questions si on connaît déjà les réponses ?

L'importance du produit final, du résultat identifiable est affichée clairement dans le tableau¹⁰ suivant qui montre la composante clés à en tenir compte lors de la conception de tâches.



Il est important de souligner que tous les domaines présentés n'ont pas besoin d'être développés dans le même degré. Le professeur pourra mettre en relief une des composantes de sorte qu'une tâche peut servir à aborder aussi bien un point culturel qu'une compétence sociolinguistique ou une activité langagière. Notre objectif étant l'interactivité orale, il est évident que ce domaine sera très important, mais pas exclusif. On peut aussi travailler l'interaction orale en parallèle avec une compétence sociolinguistique en réalisant une tâche où l'objectif serait d'avoir un renseignement téléphonique.

Ce tableau m'a servi à comprendre le besoin de travailler par tâches. Lorsqu'on prépare une séance, on a des objectifs (linguistiques, culturels, méthodologiques) à atteindre en sachant qu'une tâche peut en aborder plusieurs. Ma difficulté venait du fait que souvent ma réflexion partait des objectifs linguistiques en oubliant l'importance, non seulement des savoirs, mais aussi des savoir-faire et des savoir-être.

La tâche a pour but aussi de créer des situations de communication où l'emploi de la langue prend tout son sens. Ces situations doivent amener dans la classe, contexte artificiel d'apprentissage, un peu de réalité, c'est-à-dire simuler des situations de communication susceptibles d'être retrouvées dans la réalité. D'où l'importance des jeux de rôles, des simulations où l'élève est confronté à des situations qui gardent une certaine ressemblance à celle de la vie quotidienne.

10. GOULLIER F (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Les éditions Didier, p.33

Ces tâches représentent un double avantage : d'un côté elles mettent les élèves en activité et ensuite elles permettent un tout en espagnol (qui demande le cadrage permanent du professeur). Elles présentent ainsi l'avantage de faire entrer l'aspect ludique en classe.

La réflexion sur les tâches est primordiale pour la mise en place de l'interactivité en classe. Je voudrais signaler aussi l'importance du prolongement du cours pour réussir un repaso basé sur l'interaction orale où le professeur peut s'effacer. En effet, une expression personnelle à l'écrit risque d'être moins déclencheur de parole qu'au repaso qu'une tâche où le but serait de préparer des questions (et leurs réponses) autour d'un texte ou d'un aspect de l'analyse abordé en classe. Ce genre de tâches correspond bien aux objectifs du prolongement du cours, retravailler les objectifs appris en classe, mais favorise aussi la prise de parole, car les élèves devront poser les questions aux camarades et veiller à la bonne réponse. Le rôle du professeur se limite alors à assurer la correction de l'expression et de la pertinence des idées.

Pour résumer on pourrait dire que pour qu'une tâche encourage une interaction orale il faut tenir compte de différents facteurs : d'abord il faut trouver un objectif et un résultat identifiable qui donne aux élèves un but, c'est-à-dire, qu'ils voient facilement que leurs efforts pour s'exprimer mènent à quelque chose. C'est en quelque sorte, pourvoir l'activité de sens. Ensuite, il faut penser à un vide d'information tout en trouvant un objectif commun. On peut ajouter aussi l'apport positif à essayer de trouver un aspect ludique qui puisse motiver les élèves. Finalement, cette tâche doit créer une situation semblable à la réalité, même si ce sont des situations qui ont lieu dans le passé ou à l'avenir) qui permettent à l'élève de jouer un rôle pour qu'il puisse s'exprimer sans s'exposer aux autres.

3.2 EXPERIENCES MISES EN PLACE

Nous allons à continuation détailler des tâches que j'ai mises en place avec mes élèves afin d'encourager l'interactivité. Il s'agit parfois de tentatives maladroites, mais qui ont été pour moi très formatives. J'essayerai à chaque fois d'analyser les points positifs et les points négatifs et de proposer des variantes ou des modifications pour les mettre en place à l'avenir.

Ces réflexions m'ont servi à préparer toutes les tâches présentes dans une séance d'espagnol. Leur dominante étant parfois autre que l'interactivité orale, j'ai décidé de ne pas approfondir leur explication et de me centrer sur celles où l'objectif central était l'interaction orale tout en abordant les objectifs culturels et linguistiques. Les tâches dont je vais parler à continuation concernent donc des produits finaux en fin de séquence ou des techniques spécifiques au repaso.

A) LE DÉBAT

La mise en place d'un débat nécessite d'une préparation préalable. Avant de se lancer dans un débat avec des élèves, il faut leur fournir les éléments linguistiques (syntaxiques, culturels et lexicaux) qui leur permettent de communiquer entre eux. C'est

pour cela qu'il est souhaitable de le placer en fin de séquence une fois les objectifs travaillés. J'ai construit, en partant du point du programme « vivre ensemble », une séquence autour du thème de la construction des projets d'avenir. Mon objectif n'étant pas seulement d'aborder le choix d'un métier (réflexion très important en seconde, année charnière pour l'orientation), mais aussi des difficultés que peut accompagner cette construction des projets d'avenir. J'ai essayé d'aborder ces difficultés, en particulier le problème du logement et l'exode rural, d'un point de vue intemporel pour monter aux élèves que déjà leurs parents et leurs grands-parents avaient dû se poser les mêmes questions qu'eux.

La séquence était construite à partir des documents suivants : « El día que nos escapemos » (Así en el mundo 2^{nde}, p.50), « El Semáforo » (Enlaces 2^{nde}, p.34), la chanson « No sabe adónde va » du groupe Amaral dans le disque « Estrella de mar » et une bédé de Quino. Ces documents m'ont permis de travailler les métiers, les différences entre la ville et la campagne et le problème du logement. Les objectifs linguistiques principaux étaient l'emploi du subjonctif, le futur, le conditionnel et le lexique concernant les différents champs lexicaux.

Le produit final de cette séquence était un débat qui abordait la question suivante : ¿Campo o ciudad ? qui venait en extraire les conclusions de la séquence et qui avait pour objectif l'interaction orale entre élèves tout en veillant au réemploi des objectifs linguistiques et culturels appris dans la séquence.

Afin d'encourager la participation, nous avons réalisé cette activité en demi-groupe et on avait disposé la classe en U en plaçant les élèves par groupes d'opinion.

Avant d'entrer dans le débat, j'ai assigné des rôles concrets et actifs à différents élèves afin de pouvoir m'effacer et intervenir le moins possible pendant le débat. Ces rôles étaient :

- Le modérateur : chargé de distribuer la parole. Il disposait d'un carton rouge et d'un carton jaune pour sanctionner les élèves qui ne respectaient pas les consignes.
- L'assistant : chargé de faire des synthèses et de relancer le débat
- 2 observateurs : chacun devant regarder l'attitude des membres d'un groupe
- 2 rapporteurs : devant noter les arguments fournis par les deux champs

Dans la séance précédente, les élèves avaient dû faire une expression écrite en répondant à la question suivante : ¿Dónde te gustaría vivir ? Justifica. Ils avaient donc déjà travaillé sur des arguments pour l'un ou pour l'autre. Avant le débat les élèves ont disposé d'un temps de travail en groupe afin de trouver et d'énoncer ces arguments.

Au début de la séance, j'ai divisé en deux groupes les élèves qui n'avaient pas encore un rôle assigné. Chacun devait trouver des arguments pour la ville ou pour la campagne. Voici ma première erreur. En ayant peur que les groupes soient déséquilibrés en nombre et en niveau, j'ai formé les groupes et j'ai dit à chacun la position à défendre. J'espérais que lors du travail de préparation les élèves trouveraient des arguments même s'ils ne partageaient la position que je leur avais imposée. Effectivement, ils ont été capables de trouver des points positifs et négatifs, mais les difficultés sont survenues lors du débat.

Il est nécessaire de respecter l'avis des élèves. Il aurait fallu faire un sondage avant pour voir si le sujet proposé permettait d'en débattre ou si par contre il faisait

l'unanimité des élèves. Le sujet devait alors être revu ou reformulé par le professeur de sorte à créer une polémique, une différence d'avis où le creux entre les différentes positions encourage l'échange.

Pendant les débats les échanges il y a eu différentes difficultés. D'abord le vocabulaire, car, même si on avait déjà travaillé le sujet, le lexique n'avait pas encore été intégré. Il faudrait peut-être placer le débat après une évaluation sur le vocabulaire, soit à l'oral, soit à l'écrit, pour avoir la certitude qu'il a été appris par cœur et pour que le débat serve vraiment au réemploi et à son intégration. En plus, ce qui est positif, les élèves ont trouvé de nouveaux arguments avec de nouveaux mots de vocabulaire. Afin de surmonter ces difficultés liées à l'expression il aurait fallu corriger l'expression personnelle avant le débat et leur donner des consignes plus précises sur sa rédaction.

La difficulté de se comprendre les uns aux autres m'a obligée à jouer le rôle de médiateur en reprenant et en reformulant les phrases afin que les autres puissent comprendre. Finalement, la présence dans un groupe d'une élève quasi bilingue a bloqué ses collègues qui ne comprenaient pas toujours ses arguments et qui n'avaient pas les outils linguistiques pour argumenter contre.

À la fin du débat, les observateurs nous ont fait part de leurs observations qui ont été pour moi très révélatrices des failles de la mise en place de cette tâche. Ils ont constaté d'abord que la parole était monopolisée par un ensemble de 4 ou 5 élèves. D'autres élèves ont participé, mais se sont sentis gênés par ce monopole tandis que d'autres, qui n'avaient pas participé se cachaient derrière ces intervenants. Ces commentaires ont mis en relief le fait que je n'avais pas donné de consignes précises sur la participation de chacun des élèves. Il serait nécessaire de faire une fiche que l'observateur ou chaque élève devrait remplir avec le nombre d'interventions en fixant un minimum et en évaluant leur correction et leur pertinence.

L'intervention des rapporteurs m'a servi pour avoir une trace écrite. En partant des arguments fournis par chaque équipe les élèves ont construit des phrases que j'ai marquées sur le tableau pour qu'ils puissent ensuite les copier dans leurs cahiers. Ceci m'a permis d'avoir une synthèse assez fidèle des échanges produits pendant le débat.

Un autre point négatif concerne les arguments fournis par chaque équipe. Les consignes n'ayant pas été assez claires, les arguments ont été très variés. La réflexion a été différente dans chaque groupe et très liée à la nature de celui-ci. Il y a eu un groupe où la réflexion est restée superficielle et les arguments faibles. À titre d'exemple, je citerai un argument en faveur de la campagne : « quisiera vivir en el campo porque en el campo podría tener una piscina más grande ya que hay más espacio ». Il est nécessaire de donner aux élèves des pistes de réflexion pour éviter des dérives de ce genre.

La difficulté dans cet exercice est de trouver l'équilibre entre interventionnisme et travail en autonomie. Il faudrait travailler sur les consignes, en étant plus clair sur les attentes, sur la durée des échanges et sur l'obligation pour chaque élève d'y participer.

Il serait nécessaire aussi de donner un contexte au débat, de lui donner une raison. Le débat en soi est une activité très intéressante, mais pour qu'elle devienne une tâche il faudrait en trouver une justification. Dans ce cas-là j'aurais pu, par exemple, présenter deux élèves comme étant des députés qui veulent investir de l'argent et qu'il faut convaincre de la faire soit dans la ville soit dans la campagne. Ces deux élèves

pourraient à la fin de l'heure dire qui a été plus convaincant et à qui donneraient donc les fonds promis.

Le débat c'est une activité qui s'apprend et qui demande une grande préparation pour être mise en place. Il serait peut-être conseillé d'établir une progression tout au long de l'année qui permettrait aux élèves, tout en les guidant plus les premières fois, d'aller vers une plus grande autonomie. Il pourrait être aussi une bonne façon d'évaluer, lorsque de bonnes habitudes seraient établies, l'interaction orale.

B) L'ATELIER DE THÉÂTRE

Cette tâche était le produit final d'une séquence qui abordait le thème des relations familiales. Les objectifs grammaticaux principaux étaient les emplois du subjonctif et le lexique concernant la famille et ses relations (conflit, complicité...).

Les consignes données aux élèves étaient qu'ils devaient représenter une situation de famille imaginée où chaque élève devait intervenir au moins deux fois. Ils avaient aussi des consignes concernant les structures syntaxiques et le lexique à utiliser.

Les élèves devaient travailler en groupes de quatre que j'avais établis en essayant faire des groupes mixtes de sorte que les élèves en difficulté puissent être aidés par d'autres élèves.

Lors des représentations ils devaient connaître par cœur leur texte même s'ils pouvaient avoir sous les yeux leur texte pour s'aider en cas de difficulté. Lorsqu'il s'agit d'apprendre par cœur une production que les élèves ont faite eux-mêmes il est très important de faire la correction avant afin d'empêcher qu'ils mémorisent des erreurs qu'après risqueraient de fossiliser. Pour cela ils devaient me remettre, une semaine avant la représentation, les scénarios de leurs pièces de théâtre.

Avant le jour de la première on a consacré une séance en demi-groupe pour les élèves qui souhaiteraient de répéter devant moi, car la production finale allait être notée avec le même coefficient que les devoirs surveillés. Ce jour-là nous avons travaillé sur la lecture expressive, sur la phonétique et sur l'intonation.

L'évaluation de cette production aurait trois volets : une auto-évaluation, une note de groupe et une note individuelle. L'auto-évaluation se présentait sous forme de grille où les élèves devaient évaluer, non seulement, leur performance, c'est-à-dire, s'ils avaient appris le texte par cœur, et s'ils avaient joué leur rôle, mais aussi leur attitude à l'écoute pendant la représentation des autres groupes. Ensuite, la note de groupe concernait l'ensemble de la représentation, c'est-à-dire, le pourcentage des élèves qui avaient appris leur texte par cœur ainsi que le respect du délai de remise du scénario entre autres. Finalement, la note individuelle se basait dans l'investissement de chaque élève et dans leur performance, c'est-à-dire, s'ils avaient appris par cœur leur texte, s'ils avaient bien joué leur rôle et s'ils avaient bien prononcé en parlant assez fort et assez clair pour que les camarades puissent comprendre.

Afin de rendre l'évaluation plus claire et plus objective, j'ai décidé de filmer les représentations. Grâce à la formation transversale de TICE, j'ai été sensibilisée aux droits d'image et j'ai écrit une autorisation à faire signer par les parents (avec l'accord

préalable du directeur pédagogique de mon établissement). En effet, on est à nouveau face au problème des évaluations orales. Problème auquel je n'ai pas encore trouvé de réponse. Lorsqu'il s'agit d'une production finale comme celle-ci, on a les moyens de les enregistrer en ayant ainsi un support physique, ce qui permet de surmonter le problème de l'éphémère de l'expression orale. Les grilles de correction se révèlent très utiles pour les expressions orales en continu lors des examens oraux ou même lors des interrogations de classe. Mais qu'en est-il des expressions orales de chaque heure de cours ? C'est une question difficile qui aura besoin d'un grand travail en équipe afin de trouver une possible solution.

Nombreux sont les points positifs de cette activité, mais nombreux aussi sont les points négatifs. Le premier point positif que je voudrais signaler est que beaucoup d'élèves se sont pris au jeu. La tâche a été très intéressante d'un point de vue de la prononciation et de la mémorisation. Quand à l'élaboration du scénario elle s'est résumée à une expression écrite en groupe avec toutes les difficultés et tous les avantages habituels à ce genre d'activité.

D'un point de vu phonétique cet exercice a été très positif, car les élèves ont du travailler leur intonation et leur expressivité pour jouer leur rôle. L'objectif culturel étant les relations de famille on a pu retrouver dans les situations décrites toutes les nuances abordées en classe surtout celle concernant la complicité intergénérationnelle même si les situations présentées présentaient beaucoup de ressemblances : l'heure de rentrée à la maison, le désir d'entrer à la star AC... Quelques élèves ont cependant fait des efforts d'imagination pour présenter des situations comiques.

Le plus remarquable est l'implication de certains élèves qui à ma surprise se sont impliqués dans le projet et ont bien travaillé. Après l'activité j'ai demandé aux élèves d'écrire quelques lignes où ils pouvaient exprimer leur avis. Les remarques les plus habituelles ont été le manque de temps pour la préparation même si en général cet exercice a été bien considéré.

En ce qui concerne les points négatifs, nous n'insisterons pas sur ceux qui relèvent d'une activité en groupe, mais nous allons essayer de montrer celles spécifiques à ce type d'activité.

Le principal point négatif est la grande quantité de temps qu'on a du investir les élèves, et moi-même, dans ce projet). D'abord, en ce qui concerne les élèves, les difficultés pour se rencontrer entre eux pour les répétitions et ensuite, le nombre de séances consacrées aux représentations (2 séances en classe entière + 1 séance en demi-groupe pour les répétitions). Quant à moi la correction des scénarios ne m'a pas pris beaucoup de temps. Par contre, le visionnage des représentations, leur numérisation (pour le mettre sur l'intranet du lycée) et leur correction m'a pris beaucoup de temps ce qui me poussera, dans les années à venir, à repenser cette activité sans la laisser de côté.

Ce type de tâches, malgré les inconvénients cités ci-dessus, a la qualité de rompre l'espace classe et de faire appel à des compétences individuelles autres que celles sollicitées généralement pendant le cours d'espagnol en développant d'une certaine façon l'interdisciplinarité. Elle a permis à des élèves trouvant de grandes difficultés de s'exprimer en gagnant de l'assurance en faisant partie d'un groupe. Je suis consciente de toutes les maladresses que j'ai pu commettre dans cette première expérience, mais qui ne m'ont pas découragée à refaire à l'avenir.

C) LA ADIVINA

Cette tâche consiste à faire imaginer aux élèves un entretien chez une voyante où un élève jouerait le rôle de la voyante et l'autre celui du client. Cette idée n'est pas mienne, il s'agit d'une proposition en tant qu'activité pour le repaso faite lors de ma formation à l'IUFM. Vu la difficulté de l'exercice j'ai préféré de l'aborder comme tâche principale dans une séance en demi-groupe.

Cette séance faisait partie d'une séquence abordant le thème des projets d'avenir dont nous avons déjà parlé. Les objectifs de cette séance étaient l'emploi du subjonctif pour exprimer le futur dans la subordonnée, le futur et le lexique des métiers.

En travaillant en groupes de deux élèves, ils devaient préparer un dialogue où un client posait à une voyante des questions concernant son avenir. La consigne était de faire au moins deux questions sur l'avenir professionnel et d'utiliser la forme de politesse. Après un temps de préparation et de correction, chaque couple d'élèves a fait sa mise en scène avec les notes à l'appui, à cause du manque de temps pour apprendre par cœur.

Les points positifs de cette activité sont le travail centré sur la structure du type « cuando sea mayor usted será... » ainsi que l'emploi du lexique concernant les métiers. Après ces questions obligatoires les élèves avaient libre-choix du sujet. Cela a permis réemployer le lexique des relations familiales (non seulement expressions du type « tendrás hijos », mais aussi plus complexes tels que « te divorciarás tras 10 años de matrimonio »). Il y eut aussi une ouverture sur le lexique du marché du travail avec l'emploi d'expressions telles « estar en el paro, ir a INEM, estar jubilado, jubilarse, vivir de las rentas ... ». Le fait de jouer un rôle leur a permis de faire appel à leur imagination et de penser des situations différentes aux leurs, sur lesquelles on avait déjà travaillé.

Le point négatif de cette activité est encore une fois la gestion du temps. Pour faire un dialogue de cette sorte, il y a des élèves qui ont besoin de moins de temps que d'autres. Une fois leur dialogue terminé et corrigé le risque est qu'ils n'aient plus rien à faire et qu'ils empêchent, par conséquent, leurs camarades de travailler.

Afin de donner plus de rythme et de fluidité à l'activité j'ai essayé avec un autre groupe de faire les corrections en groupe, c'est-à-dire, chaque groupe passe au tableau et lit une première fois son dialogue en faisant les corrections. Pendant la correction les autres camarades doivent écouter pour corriger dans le texte leurs erreurs si ceux-là sont les mêmes. Dans ce type d'exercice, le risque est, en effet, qu'il y ait une répétition d'erreurs, car ce sont les mêmes structures qui se répètent.

Mais comment encourager les élèves à aller chercher dans leur texte le même type d'erreurs si celle-ci n'est pas exactement la même, car les mots de vocabulaire ne sont pas les mêmes ? Malheureusement, je n'ai trouvé que le moyen de la carotte, si je peux m'exprimer ainsi. Dans le cas où dans un dialogue il y avait de nombreuses erreurs corrigées dans les dialogues précédents ils devaient me les rendre par écrit la séance d'après avec d'autres consignes précises. Cet exercice extra est alors corrigé et noté, sa note faisant partie de la moyenne du trimestre. De cette façon, l'attention des élèves trouvait une justification.

Cet exercice est difficilement exploitable en une heure de classe, car elle risque de laisser des moments de flottement où une partie des élèves se retrouve sans rien à faire. Elle m'a permis, cependant, d'établir une dynamique pour pouvoir l'appliquer exclusivement au Repaso.

Lors du travail sur l'Al Andalous, après avoir étudié le tableau « La Rendición de Granada » de Fco. Pradilla y Ortiz, les élèves devaient préparer à la maison un dialogue entre un maure et un chrétien. Lors de la séance suivante j'ai leur ai demandé de travailler en groupes de deux pour revoir, en trois minutes, ce dialogue qui serait ensuite représenté. Ces représentations m'ont servi de correction du prolongement de cours et de Repaso. Le souci est que les élèves n'ont pas mis en commun leurs dialogues. Ils ont choisi le meilleur, ils l'ont recopié et ils l'ont récité. Je dois encore faire un grand travail de réflexion pour trouver des consignes précises pour encourager ce genre d'atelier.

La réflexion sur ce type de tâche m'a permis de comprendre que parfois il suffit d'un échange de deux ou trois phrases entre deux élèves pour avoir une interaction orale. En raccourcissant le nombre d'échanges, un plus grand nombre d'étudiants pourra participer. Cela ne veut pas dire qu'il ne soit pas nécessaire de mettre en place des représentations plus longues même si celles-ci ont besoin de beaucoup de temps pour être réalisées. Je pense que l'atelier de théâtre est venu trop tôt dans l'année (au mois de novembre). Il aurait été plus intéressant de s'entraîner avec de petits dialogues et faire l'atelier plus tard dans l'année.

D) LES RÔLES INVERSÉS

Cette tâche utilisée le plus souvent lors du Repaso consiste à rompre les rôles joués par le professeur et par les élèves en classe, et ceci, de différentes façons.

La première consiste à demander à un élève de venir au tableau et de jouer le rôle du professeur, c'est-à-dire d'interroger ses camarades sur le travail fait la séance précédente. L'élève doit dire quel élève interroge et si la réponse est correcte. Si dans la réponse il y a des erreurs, il doit les corriger ou demander à un élève de le faire. Ceci permet au professeur de vérifier si le texte a été compris et si la leçon a été apprise. Cette performance sera notée en fonction de la pertinence des questions ou des corrections. On peut demander aussi à un autre élève de faire l'assistant en notant sur le tableau les mots clés, moment où devraient revenir des mots du vocabulaire élucidé lors des séances précédentes. Pour que les élèves se prêtent au jeu il est nécessaire que le professeur limite ses interventions le plus possible en laissant l'élève-professeur le choix d'élèves interrogé et s'il est possible, en se plaçant au fond de la classe pour ne pas monopoliser le regard des élèves. Il est curieux comment les élèves vont le plus souvent interroger ses camarades les plus travailleurs pour ainsi ne pas se mettre eux-mêmes en difficulté.

Une variante à cette activité est de demander à deux ou trois élèves de venir au tableau pour que le reste de la classe les interroge. Ils peuvent, soit poser directement une question à un élève soit la poser à deux ou trois élèves. Dans ce cas, c'est celui qui connaît la réponse qui répond. Il est possible aussi de demander à un autre élève de

noter les mots clés sur le tableau. Cette variante est aussi notée avec les mêmes critères que la précédente.

La différence plus remarquable entre les deux est le rôle joué par le professeur. Même si la seconde variante permet d'interroger plus d'élèves un même jour elle demande cependant une plus grande intervention du professeur pour distribuer la parole entre les élèves qui posent les questions et ceux qui répondent.

Cette tâche, que j'essaye de mettre souvent en pratique, a l'avantage de ne pas avoir besoin de beaucoup de temps de préparation pour la mettre en place. Les élèves comprennent très vite son fonctionnement.

La difficulté vient au moment du choix des élèves, car plus l'élève est en difficulté, plus il aura du mal à poser des questions et à corriger les erreurs de ses camarades. J'ai pu observer la difficulté de ces élèves pour poser des questions. Pour pallier cette difficulté, je demande souvent aux élèves en prolongement du cours de préparer des questions (avec leurs réponses) sur le document ou sur le point culturel abordé en classe. De cette façon, l'élève en difficulté, s'il a fait son travail à la maison, aura déjà quelques questions à poser.

On peut aussi faire des jeux de questions réponses croisées où la moitié de la classe pense à des questions et l'autre à des réponses. Un élève pose alors sa question et celui qui a pensé à la réponse lève la main. Si aucun élève n'avait pas pensé à cette question, ce sera un élève au hasard qui répondra. Dans ce cas-là, il est possible aussi de nommer un élève pour distribuer la parole et un autre pour noter les mots clés sur le tableau.

Ce type de tâches est intéressant, car il permet de rompre les rôles joués soit par le professeur soit par les élèves en les aidant à réfléchir sur leur comportement en classe et leur implication dans leur apprentissage.

E) LA CHAUSSETTE DE MOTS

Cette tâche sert à revoir les axes fondamentaux d'un support lors du Repaso. Pour cela chacun d'entre eux doit écrire sur un morceau de papier une idée formulée avec un mot ou une phrase qui résume une partie ou la totalité du texte. Ces papiers seront introduits dans une chaussette ou dans un carton. Un élève devra piocher un papier et après avoir lu son contenu devra dire s'il est d'accord avec ce mot et donner des arguments pour ou contre en les justifiant et en s'appuyant sur le texte, c'est-à-dire, une expression orale en continu où il devra réutiliser le vocabulaire et les structures syntaxiques exploitées à partir du texte.

Après un travail de compréhension et d'élucidation du vocabulaire d'un monologue intitulé « El semáforo » (Enlaces 2^{nde}, p.34) les élèves devaient, en prolongement du cours, répondre à la question suivante : ¿Sobre qué invita a reflexionar este texto? De façon à ce qu'un travail de réflexion soit fait pour qu'ils puissent en dégager les axes principaux. Pour que cette tâche permette au professeur de

vérifier si le texte a été compris et s'il les élèves ont réfléchi au texte, les livres doivent être fermés.

Lors de la mise en place de cette tâche, j'ai pu vérifier que les mêmes mots revenaient souvent, à l'occurrence : encuentro. Le point positif est que les élèves ont pu ainsi bien s'exprimer en continu pour justifier le choix de ce mot précis. Lors de l'apparition de mots différents dont le rapport était plus opaque, ceci a permis une expression orale en interaction où l'élève devait justifier son choix face à son camarade.

L'appui sur le texte a été cependant un peu léger. J'aurais dû peut-être attendre la deuxième séance de travail avec ce texte après laquelle ils l'auraient mieux maîtrisé et mieux connu le support pour en faire appel pour argumenter. Cette tâche a servi d'ouverture à un travail sur l'interprétation du texte. En piochant d'autres papiers on a pu noter sur le tableau des champs sémantiques différents correspondants aux axes fédérateurs du texte tout en partant des idées des élèves, c'est-à-dire, ce sont les élèves qui ont fait le guide de lecture.

Pour que cette tâche soit utile, elle doit être travaillée en partant d'un support connu pour que les élèves puissent réemployer le lexique et les structures syntaxiques apprises lors de l'exploitation du document.

Avant de mettre cette tâche en pratique, j'avais peur que la préparation (écrire sur papier, couper) prenne beaucoup de temps faisant dépasser largement le temps consacré au Repaso. Le Repaso a débordé des dix minutes prévues, mais non pas parce que la mise en place était longue, mais parce que les élèves se sont bien exprimés et que je n'ai pas voulu les couper. Il a permis aussi de faire le passage vers la tâche suivante prévue pour la séance (le travail sur l'interprétation du texte), de façon naturelle, car elle s'est présentée comme une suite logique à la première tâche.

Je pense cependant que cette tâche peut être vraiment utile pour travailler des textes très riches avec de nombreux axes de lecture possibles. Il serait intéressant de se laisser guider par les propositions des élèves qui parfois sont touchés par d'autres éléments que ceux prévus par le professeur. Elle peut se révéler très utile lors d'un travail avec une poésie qui en général réveille dans les élèves des réactions très diverses.

Je considère que, même si cette tâche est très intéressante pour le Repaso elle peut servir à construire des hypothèses de sens lors de l'appréhension d'un nouveau support tel le visionnage des images d'un support visuel auquel on aurait supprimé le son lors d'une première approche ou la fin de la scène. Il faudrait cependant penser à faire cette tâche en milieu ou à la fin d'une séquence pour que les élèves aient le vocabulaire nécessaire pour s'exprimer.

F) PALABRAS ENCADENADAS

Cette tâche s'inspire du jeu très répandu et connu par les élèves qui consiste à construire une histoire en complétant les phrases commencées par les autres joueurs. La

mémoire a un rôle primordial dans ce jeu, car les joueurs doivent être capables de répéter l'ensemble de l'histoire.

J'ai mis en place cette activité en milieu d'une séance sur l'Andalous. Après avoir travaillé sur une chanson (« Llorando por Granada » de Los Puntos) où l'âme de Boabdil rodait encore dans les remparts de la Alhambra et le tableau « La rendición de Granada » de F. Pradilla y Ortiz, les élèves devaient imaginer et écrire en utilisant les temps du passé, l'histoire des dernières années de l'existence du royaume de Grenade et de Boabdil.

Lors du Repaso et de la correction au lieu de corriger les expressions des élèves ou de les interroger j'ai décidé de jouer à ce jeu. Un élève devait commencer l'histoire avec « dicen que... » puis ajouter au moins une phrase avec un verbe au passé. Un autre élève devait ensuite répéter cette phrase et en ajouter une autre en suivant les mêmes critères : au moins un verbe au passé.

Pour les aider et pour faciliter la correction de la conjugaison des verbes, je les notais sur le tableau afin qu'ils puissent avoir un point d'appui. Cette activité m'a permis d'interroger dans un premier temps des élèves plus en difficulté pour évoluer vers ceux qui se sentent le plus à l'aise.

On a construit une histoire assez cohérente et utilisant une dizaine de verbes. J'ai fait reprendre cette même histoire à d'autres élèves, mais cette fois-ci en effaçant les verbes du tableau pour que l'effort de mémorisation soit plus grand. Une fois deux tiers des verbes effacés, j'ai demandé, à la classe entière de l'écrire sur le cahier de leçons en s'appuyant sur la liste du tableau où figuraient encore les verbes qui avaient posé plus de problèmes. J'ai fait lire à deux élèves pour vérifier si l'histoire avait été bien reprise et j'ai circulé dans les rangs pour corriger les possibles fautes d'orthographe. Ceci m'a servi de trace écrite et de synthèse d'une partie de l'histoire de l'Espagne : la prise de Grenade.

Les points positifs de cette tâche sont l'appel à la mémoire immédiate et à la concentration pour écouter ses camarades pour être capable de répéter. Le point négatif est, encore une fois le temps, car elle a dépassé les dix minutes prévues pour le Repaso.

Ce type de tâches où la dominante est l'interaction orale ont une caractéristique commune : elles sont plus efficaces en milieu au à la fin d'une séquence lorsque les élèves ont déjà intégré le lexique et les structures nécessaires pour s'exprimer. Cela ne veut pas dire cependant qu'en début de séquence il ne faut pas faire des efforts pour encourager l'interactivité orale, mais il faudra alors penser à plus les guider à plus les encadrer pour pouvoir pallier le manque d'outils d'expression.

3.2 BOÎTE Â IDÉES

Notre objectif est de donner quelques idées de tâche dont le but devrait d'encourager l'interactivité orale. Une première idée pourrait être de simuler une visite guidée à une ville ou à un monument. Le produit final de la séquence que je suis en train

de travailler actuellement sur l'Al Andalous est, justement, une visite guidée de La Alhambra où il y aura deux élèves qui jouent le rôle de guide et deux élèves qui seront les touristes. Les premiers devront raconter l'histoire et les seconds poser des questions.

On pourrait aussi simuler un journal télévisé où, après avoir regardé et travaillé sur un vrai télé journal, les élèves pourraient approfondir un sujet de leur choix en simulant un entretien à un personnage acteur dans cette nouvelle.

Il est possible aussi de proposer aux élèves un ¿Quién es quién ? où le but serait de repérer un personnage. Il serait intéressant alors d'afficher des photos de tous les élèves de la classe ou de photos de personnages célèbres. Dans ces cas-là, la difficulté viendrait de trouver de célébrités espagnoles ou qui ont un rapport avec l'Espagne. L'objectif principal étant qu'ils interagissent et qu'ils apprennent à faire des descriptions physiques on pourrait cependant faire appel à des personnalités autres que de nationalité espagnole ou hispano-américaine.

Lors de ma formation au CFP on nous a présenté une technique qui peut être exploitable en cours d'espagnol : le photolangage. Celle-ci consiste à présenter aux élèves un nombre assez élevé de photos, à savoir, quatre ou cinq photos en plus du nombre de participants. En partant d'une question, les élèves devront choisir une photo. Après, au tour de rôle, ils devront justifier leurs choix. Cette technique, utilisée souvent en psychologie et notamment par les professeurs principaux pour aborder des sujets difficiles, peut servir en début de séquence à découvrir les connaissances où les avis que les élèves ont d'un sujet concret. J'essaierai de mettre cette technique en place lors d'une séquence sur la découverte et la colonisation de l'Amérique, car c'est un sujet qui a déjà été abordé par mes collègues d'histoire géographie et de SVT. En plus, s'agissant d'un sujet sensible elle permettrait d'aborder d'autres questions comme l'esclavage ou les conséquences de la colonisation.

Les multimédias offrent de grandes possibilités d'encourager la prise de parole à condition que les établissements disposent de l'équipement nécessaire et que le responsable en informatique soit prêt à nous aider. Si toutes ces circonstances se réunissent, la diversité de tâches que l'on peut concevoir est vaste.

D'abord, la vidéo-conférence avec d'autres étudiants hispanophones où l'on pourrait proposer des temps d'échange en espagnol et en français pour que l'exercice soit profitable à tout le monde ? Je pense qu'il sera essentiel de bien cadrer cette activité en donnant aux élèves un fiche à remplir. Les informations à fournir concerneront leur ville, leur lycée, leurs loisirs... Nombreuses sont les difficultés et grand est le travail demandé pour mettre en place cette activité, mais je pense qu'elle peut être très formative pour les élèves et pour le professeur.

Lors de la formation à l'utilisation des TICE en classe d'espagnol il nous a été proposé une activité particulièrement intéressante pour l'interactivité orale à partir d'un logiciel d'enregistrement vocal (stepvoice). Après la lecture d'un texte, les élèves doivent poser une question et l'enregistrer. Une fois leur question enregistrée ils doivent écouter celles de leurs camarades et en choisir une à laquelle il faudra répondre. Ils devront ensuite écouter les questions et les réponses de leurs camarades. Cette activité a l'avantage de permettre aux élèves de s'enregistrer plusieurs fois ceci encourageant un travail de perfectionnement sur leur articulation. J'insiste sur les grandes possibilités de ces nouvelles technologies, à condition, bien sûr, que l'établissement en ait les moyens.

Toutes ces idées sont des pistes de réflexion sur de tâches que j'essayerai de mettre en place tout au long de ma carrière. Elles ont cependant en commun, d'être réalisées dans un contexte artificiel d'apprentissage. En effet, la meilleure tâche pour encourager l'interactivité serait celle où ils seraient confrontés à des situations réelles de communication, c'est-à-dire, le voyage linguistique et le jumelage avec d'établissements espagnols. Cette découverte et mise en situation demande une mise en place et un cadrage de la part du professeur. Il est important de fournir aux élèves du travail à faire pendant ces voyages linguistiques. Ces tâches peuvent être présentes comme des jeux de piste ou des entretiens aux gens dans la rue.

4. CONCLUSION

« *La communication et particulièrement la communication orale ne se réduit pas à la transmission d'un contenu prédéterminé dans un cadre prédéterminé (...) Elle est non seulement construction, mais co-construction en temps réel, d'une situation et d'une relation avec l'autre* »¹¹.

La langue est un outil de communication où rentrent en jeu de nombreux facteurs linguistiques, sociaux et bien sûr, humains. L'interactivité en classe d'espagnol est un échange à but formatif où l'on retrouve ces facteurs. C'est pour cela qu'à la question de savoir quels éléments peuvent aider à l'encourager, il n'est pas possible de donner une réponse unique. D'un point de vue linguistique on pourrait suivre le modèle de Jakobson sur la communication pour regrouper en différentes catégories tous les éléments présent lorsque deux élèves interagissent : les interlocuteurs, le message, le contexte et le canal.

Dans le domaine des interlocuteurs entrent en jeu toutes les spécificités liées à l'âge des étudiants, en particulier à l'adolescence et à la construction de l'identité. Interagir est en quelque sorte s'exposer aux autres. L'interaction orale étant avant tout une relation entre deux personnes, il faut tenir compte aussi du vécu en dehors de la classe, de la cohésion du groupe, du groupe classe et d'essayer de surmonter les conflits. Face à ces difficultés le professeur a de nombreuses stratégies pour les anticiper, en particulier la théâtralité grâce à laquelle les élèves, en jouant un rôle autre que le sien, peuvent se sentir moins exposés et, par conséquent, s'exprimer plus librement.

Le message, c'est-à-dire, ce que l'élève va communiquer oblige le professeur à une réflexion sur les tâches à mettre en place. Il faut créer un besoin de communication et un but commun à cet échange, d'où l'importance des tâches fédératrices et des consignes claires qui permettent d'identifier facilement leur objectif. Tout professeur débutant doit connaître le niveau d'exigence demandé aux élèves, d'où l'importance de faire une lecture analytique du programme. J'ai abordé ici le programme de seconde, car c'est le niveau que j'ai en responsabilités cette année. Cette réflexion doit être faite aussi sur la réforme concernant l'enseignement des langues. Le travail sur le Cadre européen Commun de Référence (CECR), m'a permis de saisir la spécificité et l'importance de l'interaction orale face aux autres activités langagières.

Le contexte est la situation dans laquelle la communication a lieu. Dans le contexte scolaire, celui-ci est la classe. Le rôle du professeur est de créer un climat de confiance où l'élève puisse concevoir l'interaction orale comme un moyen d'apprentissage. Pour cela l'enseignant devra, dès le début de l'année, établir un cadre bien défini et des techniques pour régler les interventions afin d'instaurer un climat de respect qui passe forcément par l'écoute de l'autre. Il sera nécessaire aussi de faire un travail de réflexion sur le traitement de l'erreur et sur la reconnaissance positive où sera valorisée la prise de risque, élément essentiel à l'apprentissage.

11. LEHMAN A, PERRENOUD PH (1980), *Jeux de rôles et expression orale. 50 situations pour amorcer un jeu de rôles*, Genève, Service de la Recherche Sociologique, p.47

Le contexte est marqué par des caractéristiques liées à un enseignement scolaire, c'est-à-dire, le nombre d'élèves en classe et le matériel dont dispose l'enseignant pour réaliser son travail. Ici, la caractéristique primordiale d'un professeur est l'adaptabilité, car il doit essayer de moduler ses pratiques. En ce qui concerne l'interaction orale, une grande partie de l'efficacité et de la réussite de sa mise en place va dépendre de la volonté de l'enseignant à faire parler ses élèves et de l'énergie consacrée à cette tâche.

Cette prise de conscience et cette volonté de faire parler les élèves doit être présente dans tous les niveaux d'enseignement (1^{ère} et Terminale) indépendamment de la nature des épreuves qui serviront à les évaluer. L'enseignement des langues va au-delà du cadre scolaire d'où l'importance d'apprendre aux étudiants à communiquer.

Ce contexte d'apprentissage peut jouer un rôle important lié au canal. Ce dernier met en exergue les spécificités liées à l'oralité, à savoir, son caractère éphémère et spontané. Ceci concerne surtout l'évaluation des interactivités des élèves sans support physique. Le recours aux nouvelles technologies pour les enregistrer est une solution possible, mais pas la seule. Cette question reste encore ouverte, car n'ayant pas encore trouvé les moyens efficaces et objectifs de les évaluer, je compte sur l'expérience et sur les échanges avec les collègues pour trouver des solutions.

L'analyse de tous ces éléments nous mène à la conclusion suivante : l'interactivité des élèves dans une langue étrangère est loin d'être naturelle. Elle se met en place petit à petit, dans un travail de longue haleine où le professeur doit établir une progression annuelle parallèle à la progression linguistique et culturelle, mais intimement liée au développement de l'autonomie.

Ce mémoire avait pour objectif la réflexion sur les éléments présents dans l'enseignement de l'espagnol au lycée qui pourraient encourager l'interactivité et de présenter des tâches déjà mises en place. Même si j'ai pu prendre un peu de recul par rapport à certaines tâches, je considère que cette réflexion gagnera en objectivité et en efficacité en progressant dans ma carrière. Il faudra aussi approfondir les points abordés dans la formation que j'ai reçue tant à l'IUFM qu'au CFP. Des points généraux comme la psychologie de l'enfant et de l'adolescent, la relation en classe, l'évaluation ou l'enseignement par activités langagières. Des points plus concrets aussi, comme la spécificité de certains supports (tableau de maître, vidéo, TICE...). Il pourrait être intéressant de continuer la formation relative aux TICE, mais aussi de se pencher sur des techniques propres à l'animation, telles les habilités sociales.

L'objectif culturel du cours d'espagnol donne aussi au professeur la mission d'accompagner les élèves dans une découverte de la civilisation hispanique. Celle-ci est très vaste, non seulement par son extension géographique, mais surtout par sa grande diversité. Ceci me pousse à vouloir approfondir mes connaissances dans ce domaine, mais pas d'un point de vue encyclopédique, mais d'un point de vue plus pratique pour le rendre accessible aux élèves cette culture riche afin qu'ils aient envie de visiter des pays hispanophones, moment dans lequel ils pourront mettre en place une réelle interaction orale.

5 .BIBLIOGRAPHIE

- GOULLIER F (2005), *Les outils du conseil de l'Europe en classe de langue*, Paris, Didier.
- LEHMANN A, PERRENOUD Ph (1980), *Jeux de rôles et expression orale. 50 situations pour amorcer un jeu de rôles*, Genève, Service de la Recherche Sociologique.
- PASQUIER A, STEFFEN N (1988), *Recherche et développement sur l'expression et la communication*, Genève, Service de la recherche Sociologique.
- SOBOCINSKI A (2007), « Pare au décrochage », dans *Le Monde de L'Education*, n° 355, Février 2007
- WIDDOXSON H (1991), *Une approche communicative de l'enseignement des langues*, Paris, Didier, [LAL].
- WIRTHNER M, MARTIN D, PERRENOUD Ph (1991), *Parole étouffée, parole libérée. Fondements et limites d'une pédagogie de l'oral*, Paris, Delachaux et Niestlé, [Techniques et méthodes pédagogiques].