

**IUFM
Académie de Montpellier**

**GRANDE MARTINEZ COUMENGES,
Dacil**

Site de Perpignan

COMMENT DEVENIR LE CHEF D'ORCHESTRE DE MA CLASSE?

Discipline concernée : Espagnol

Classe(s) concernée(s) : classes de 4^{ème} et de 3^{ème}

Etablissement : Collège Gaston Bonheur, Trèbes

Tutrice du mémoire : Eveline MASSIP

Assesseur : Marianne VILA PASOLA

Année universitaire : **2006-2007**

Résumé (français) :

Devenir professeur est une vraie initiation qui se caractérise par un échange constant entre le travail de réflexion et la confrontation à l'expérience ; ces deux aspects s'interpénètrent tout au long de la formation. Dans ce mémoire, j'ai voulu revenir sur le chemin que j'ai parcouru cette année, en partant de mes représentations initiales, en passant par le travail effectué sur le terrain et les difficultés que j'ai rencontrées, puis les remises en question qui en ont découlé ; enfin, j'ai terminé par un bilan de ma nouvelle vision du métier. Je me suis interrogée sur le rôle du professeur, à savoir si celui-ci pouvait se comparer à un chef d'orchestre ou s'il devait développer d'autres aptitudes.

Resumen (español) :

Se puede decir que llegar a ser profesor es como una verdadera iniciación caracterizada por un intercambio constante entre el trabajo reflexivo y la confrontación con la práctica ; ambos aspectos se combinan y se complementan a lo largo de la formación. En esta tesina profesional he querido volver sobre el camino que he recorrido este año, partiendo del ideal que tenía al principio, pasando por las experiencias de clase con las dificultades y los planteamientos que conllevan, y acabando con un balance actual. He querido saber si el papel de profesor equivale al de director de orquesta o si se debe extender a otros aspectos.

**Mots-clés : enseignement de l'espagnol / travail sur soi / activités langagières /
construction de séquences / approche globale / devenir enseignant.**

Page réservée aux appréciations du jury :

Sommaire

Introduction.....	p. 6
1. Présentation.....	p. 6
2. Le choix du sujet.....	p. 6
I - Mes représentations en début d'année : idéal et entraves.....	p. 8
1. Ce que je pensais devoir acquérir.....	p. 8
a) La fameuse "autorité naturelle" : respect mutuel et limites.....	p. 8
b) L'idéal de la participation orale des élèves.....	p. 8
c) Le travail de mise en oeuvre pédagogique.....	p. 9
2. Mi-étudiant, mi-professeur. Ni étudiant, ni professeur.....	p. 9
a) Mi-étudiant.....	p. 9
b) Mi-professeur face à la communauté éducative.....	p. 10
c) Mi-étudiant, mi-professeur face aux élèves : le vertige.....	p. 10
II - Devenir professeur : complexité de la tâche et du rôle.....	p. 12
1. Développer la cohérence conceptuelle.....	p. 12
a) Préparer des séquences d'enseignement : un principe nouveau à s'approprier... p. 12	
L'idée du sens et la pratique.....	p. 12
Les activités langagières et la diversité des supports.....	p. 13
L'évaluation.....	p. 15
b) Face aux élèves, les ajustements nécessaires..... p. 16	
L'adaptation à l'effectif.....	p. 16
Face au manque d'intérêt des élèves.....	p. 18
Face au débordement d'énergie des élèves.....	p. 19
2. Développer une manière de mettre en action les concepts.....	p. 19
a) L'autorité : un mot chargé de sens..... p. 19	
Donner des habitudes à une classe.....	p. 19
Le collectif et l'individuel.....	p. 20
De la nécessité de sanctions, de limites et de respect.....	p. 22

b) Le travail sur soi et la dimension créatrice du métier d'enseignant.....	p.23
Acquérir la confiance en soi et apprendre à se situer par rapport aux élèves...	p.23
D'autres aspects à prendre en compte.....	p. 24
La dimension créatrice de métier d'enseignant.....	p. 25
III - Bilan.....	p. 26
Enseigner, une équation à deux inconnues.....	p. 26
L'insuffisance du seul pôle structurel et le recours à la créativité.....	p. 26
Le rôle du professeur.....	p. 27
Conclusion.....	p. 28
Bibliographie.....	p. 29-30
Annexes.....	p. 31-fin

Introduction

1. Présentation

Au cours de cette année j'ai centré l'essentiel de mes efforts sur un objectif à mes yeux majeur : devenir professeur. Une tâche complexe dont je n'appréciais pas toute l'envergure avant de commencer. Dans ce mémoire, j'ai voulu centrer ma réflexion sur cette initiation, car il me semble que ce sujet englobe aussi bien les conceptions mentales que la mise en pratique et la confrontation avec la réalité. Je considère que les représentations idéales sont nécessaires car elles sont le moteur pour avancer ; les mettre à l'épreuve du réel permet de s'en constituer de nouvelles qui tiennent compte de l'expérience vécue. La tension motrice-créatrice entre ces deux aspects m'a permis au fil des mois de me trouver à l'aise dans ce nouveau rôle.

La réflexion que je vais mener dans ce travail se composera de trois parties. Tout d'abord, je vais m'attarder sur la conception personnelle du métier que j'avais en début d'année. Certains aspects de mon idéal premier sont toujours en vigueur aujourd'hui, d'autres, ont été modifiés par l'expérience, sans compter les nouveaux aspects qui sont venus se greffer à ma représentation personnelle. Je vais également réfléchir sur les entraves dont je supputais l'existence, les difficultés que je pensais rencontrer.

En une deuxième partie je vais revenir sur la confrontation de mon idéal avec la réalité et sur l'expérience que j'en ai faite sur différents points. Il s'agit de revoir mon parcours, de réfléchir sur les situations que j'ai vécues et sur les solutions que j'ai apportées. Mon ambition première était de m'approprier les qualités du chef d'orchestre ; je vais tenter de montrer comment la situation sur le terrain m'a fait prendre conscience du manque qu'il y aurait à ne pas développer des qualités plus intuitives.

En une troisième partie je vais théoriser la complexité qu'a engendrée cette confrontation avec l'expérience et je ferai un point nouveau sur ma conception du métier.

2. Le choix du sujet

Au moment de choisir le thème de mon mémoire je me suis demandé s'il était possible de comparer le travail d'un professeur à celui d'un chef d'orchestre. Je pense qu'il existe des ressemblances sur plusieurs points. En un premier lieu, le chef d'orchestre a pour mission de diriger un ensemble de musiciens jouant d'instruments, chacun d'entre eux ayant sa particularité et un son qui lui est propre. Sur ce point, l'analogie est possible étant donné que chaque élève est différent des autres et que, dans une classe, le professeur doit s'efforcer de créer un climat propice au travail et pratiquer une pédagogie adaptée aux élèves. En un second lieu, le but du chef d'orchestre est de faire entendre une belle mélodie à un public ; l'objectif recherché par le professeur d'espagnol est d'enseigner aux élèves une langue qui va leur

permettre, entre autres possibilités, de s'adresser à un public plus ou moins restreint. L'expression "être un chef d'orchestre" laisse transparaître l'importance du rôle du professeur qui doit arriver à intéresser un groupe et cela sous-entend un travail sur soi, sur sa présence, sur la façon de captiver l'intérêt des élèves pendant le cours.

Ainsi, dans le cadre d'un orchestre, les membres qui le composent sont habités par la volonté commune de créer une harmonie ; dans une classe, le professeur doit donner l'impulsion, doit imposer des règles et appliquer une pédagogie adaptée pour arriver à créer une ambiance harmonieuse. L'harmonie peut également transparaître au travers d'une activité mise en place ou de la réussite d'un projet mené avec la classe. Chaque élève, avec sa singularité, peut contribuer à une production commune en joignant sa voix à celle de ses camarades et créer ainsi une belle mélodie, à l'instar de l'orchestre. Dans une salle de classe, à la différence d'une salle de concert, et parce que les "musiciens" ne sont pas formés, il faut veiller à une harmonie comportementale autant qu'acoustique, et il me semble que le premier aspect ne peut aller sans l'autre. Pour obtenir cette harmonie, le chef d'orchestre instaure auprès des musiciens qu'il dirige, deux notions qui se retrouvent également dans le contexte d'une salle de cours : confiance et obéissance. L'une ne va pas sans l'autre ; si entre le professeur et les élèves s'instaure une relation de confiance, ces derniers comprendront qu'ils ont un chemin à parcourir ensemble et seront plus à même d'obéir dans ce climat.

A la vue des points que j'ai énoncés, il est possible d'affirmer que devenir professeur c'est en quelque sorte, devenir le chef d'orchestre de sa classe.

I - Mes représentations en début d'année : idéal et entraves

1. Ce que je pensais devoir acquérir

a) La fameuse “autorité naturelle” : respect mutuel et limites

Avant la première rencontre avec mes élèves, dans le bus qui m'emmenait au collège, je me questionnais sur l'attitude que j'aurais à adopter devant eux. Je voulais accorder de l'importance au facteur humain et ne pas partir avec des à priori négatifs sur les élèves que j'allais rencontrer. J'étais consciente qu'il fallait que je développe une autorité naturelle mais je ne savais pas ce que cela impliquait. Pour moi, il était important de construire quelque chose avec les élèves pour arriver à me construire en tant que professeur face à eux et avec eux. J'avais un idéal de relation d'échange entre le professeur et les élèves, une relation qui, je pensais, devait se baser sur la compréhension et le respect mutuel. J'ai trouvé un écho de ce sentiment dans l'article *Débuter dans l'enseignement : comment s'en sortir ?* de Pierre Frath. Ce professeur de lettres et d'anglais explique son état d'esprit en début de carrière : “*ce qui devait régir les rapports entre [...] les professeurs et les élèves, c'était la raison*”¹. Il ajoute un peu plus loin “*malheureusement, la raison ne guide pas les hommes [...] et rares sont les relations interpersonnelles qui n'engagent pas de rapport de force*”¹. Comme lui, j'ai pris conscience que pour arriver à une relation de respect mutuel avec les élèves, il est nécessaire de poser des bases claires, rigoureuses et de s'y tenir. Cet établissement des règles est ce que j'entends comme le rapport de force ; celui-ci est nécessaire pour marquer aux élèves les limites à ne pas dépasser et pour se préserver soi-même. Cependant, en tant que jeune professeur n'ayant jamais été confronté à des élèves, il n'est pas facile d'arriver et d'imposer des règles. D'autant plus que je ne voulais pas imposer des règles de façon arbitraire simplement parce qu'on m'avait dit de le faire. J'ai voulu faire l'expérience par mes propres moyens et j'ai compris ainsi par moi-même que certains impératifs sont nécessaires pour bien mener une classe. Dans la deuxième partie de mon mémoire j'exposerai des situations de classe dans lesquelles j'ai affronté des difficultés de ce genre ainsi que les moyens que j'ai employés pour les résoudre.

b) L'idéal de la participation orale des élèves

Un autre aspect de mon idéal était de permettre à tous les élèves de participer à l'oral, mais je ne réalisais pas la réticence du public adolescent à s'exprimer devant les autres, surtout en classe de troisième. Ainsi que le précisent les Programmes Officiels, en cours d'espagnol “*il s'agit d'impliquer les élèves dans des situations qui les incitent à communiquer*”² et de faire des documents étudiés “*le point d'appui d'une réflexion propice aux échanges et à la prise*

¹ FRATH, Pierre. 2006. *Débuter dans l'enseignement : comment s'en sortir?* *Les Langues Modernes*, juillet-août-septembre 2006, p. 23.

*de parole spontanée*²”. Je pensais que choisir un support intéressant et la bonne volonté de l’enseignant pouvaient suffire à déclencher la parole des élèves tout en étant consciente de l’hétérogénéité du public que j’allais rencontrer. Comme il nous a été précisé le premier jour à l’IUFM, le cours d’espagnol commence dès que l’on prend les élèves dans la cour, il faut s’auto discipliner pour ne pas céder à la tentation de leur parler en français. L’oral commence dès ce moment-là, puisqu’il faut inculquer l’habitude de communiquer en espagnol pendant le cours d’espagnol, autant commencer dès que l’on rentre en contact avec les élèves. Dans la deuxième partie de mon mémoire, j’analyserai en profondeur ce point qui m’a posé des problèmes.

c) Le travail de mise en œuvre pédagogique

Le concours du CAPES se base sur les connaissances universitaires acquises au cours des études supérieures. Quand j’ai été admise en juillet je me suis sentie très heureuse car tous les efforts que j’avais fournis pendant l’année étaient récompensés. Cependant, une fois l’euphorie passée, l’angoisse de l’inconnu, insidieuse, s’est peu à peu insinuée en moi et a pris de plus en plus d’amplitude au fur et à mesure que le mois de septembre approchait. “Mais je ne sais pas faire cours!! Qu’est-ce que je vais faire le jour J? Quelle attitude vais-je adopter? Il ne faut pas que je montre que je suis faible, que j’ai des doutes, que je ne sais pas faire un cours...” Ce genre de pensées m’a habitée... Et c’est vrai que, au sortir de la préparation au concours, si l’on sait expliquer un texte on est encore loin de pouvoir se sentir à l’aise dans la peau d’un pédagogue. L’effort à fournir pour que cela soit fait me semblait essentiel pour arriver à me sentir confiante et affronter avec un minimum de certitudes les élèves. Mais tout apprentissage est un processus, plus ou moins long ; ceci est vrai à l’échelle des élèves mais aussi à celle des PLC2, et j’ai eu besoin d’un certain temps autant pour comprendre ce que l’on attendait de moi que pour mettre en application ce que j’avais compris.

2. Mi-étudiant, mi-professeur. Ni étudiant, ni professeur.

a) Mi-étudiant

La difficulté majeure que j’ai rencontrée en début d’année scolaire a été d’acquérir une stabilité psychologique et il en a découlé une déstabilisation qui s’est résorbée avec le temps et l’expérience. Les premiers jours, on découvre des endroits nouveaux, on rencontre des personnes avec qui on va devoir travailler et on doit endosser des nouveaux rôles ; autant dire, qu’au niveau de l’adaptation personnelle j’ai vécu ces premiers jours comme une épreuve, j’ai dû trouver mes repères.

² FRANCE. Ministère de l’Education nationale, de la jeunesse et des sports. Annexe 6 Espagnol. 25 Août 2005. *Bulletin officiel du Ministère de l’Education nationale*, 25 Août 2005, n° 6, p. 56.

Lors de la journée de préparation à la rentrée scolaire à l'IUFM, j'ai "débarqué" en tant qu'étudiante dans une attitude d'attente, de réceptivité, comme j'en avais l'habitude à la faculté, et j'ai senti que j'étais confrontée à un style d'enseignement nouveau. En effet, à ce stade de la formation il ne s'agit plus d'une relation duelle professeur-étudiant mais d'une relation de formateur à enseignant en voie de formation, ce qui est très différent car on est reconnu en tant que personne ayant un savoir et ayant la capacité (en voie de développement) de le transmettre et non plus comme un étudiant ayant beaucoup de mal à compenser l'écart de savoir avec ses professeurs. On se rend bien compte que ce qui est en jeu est différent de ce que l'on a connu jusqu'alors, car ce ne sont pas des connaissances que l'on va engranger, mais une capacité personnelle à transmettre que l'on va développer. Mon état d'esprit à la rentrée était tel, que lors de cette première rencontre, l'étudiante que j'étais encore, était incapable de tutoyer les formatrices qui nous l'ont pourtant gentiment proposé, car j'avais toujours très fortement ancré en moi le sentiment de hiérarchie.

J'ai beaucoup apprécié le respect que j'ai ressenti de la part des formatrices ce premier jour et même si je ne me sentais pas du tout enseignante à ce moment-là, j'ai vécu cette première rencontre comme un véritable accueil dans une nouvelle communauté dont je faisais désormais partie. Grâce à cette première journée j'ai acquis une confirmation de mon nouveau statut et comme c'est aussi au travers du regard des autres que l'on apprend à se connaître, je me suis sentie plus forte alors que je me savais très fragile, et j'ai compris qu'il s'agissait du début de ma construction professionnelle.

b) Mi-professeur face à la communauté éducative

Après la rencontre de mes "pairs" à l'IUFM, il a fallu affronter l'épreuve de la réunion de pré-rentrée dans le collège où j'ai été nommée. J'ai été présentée comme professeur stagiaire, ce qui, en un sens, m'a soulagée en m'offrant un filet salvateur pour mes possibles erreurs et maladresses. J'ai dû déployer de grands efforts car j'ai dû assumer une fonction trop complexe pour moi à ce stade de ma formation et de ma réflexion, mais je ne pouvais pas montrer mes faiblesses au Principal et aux autres professeurs. Je me suis réfugiée dans le cercle des professeurs d'Espagnol où j'ai été agréablement accueillie et rapidement acceptée. Ce jour-là, j'ai pris connaissance de problématiques qui m'étaient étrangères jusqu'alors, et j'ai perçu un certain climat de pessimisme ambiant par rapport au travail fourni par les élèves. En tant que novice, j'essayais de me faire ma propre opinion sur ce qui était dit mais ignorante du terrain, je ne pouvais pas confronter mon opinion, qui n'était alors qu'un idéal, à la leur.

c) Mi-étudiant, mi-professeur face aux élèves : le vertige

Après ces deux réunions, ma première mise en bouche, je dus m'attaquer au plat principal, les deux classes sous ma responsabilité, une quatrième et une troisième LV2. La

veille, j'avais préparé une fiche en regroupant tout ce que je devais faire depuis le moment où j'allais rencontrer les élèves jusqu'au moment de leur dire au revoir. J'avais entassé les conseils que nous avaient donnés les formatrices, ceux de ma tutrice et de mes collègues et j'avoue qu'avec toutes ces informations j'étais un peu perdue, au point d'oublier de me centrer sur moi-même. Sans expérience d'enseignante, je préférais suivre les conseils des autres plutôt que de me faire un peu confiance ce qui, soit dit en passant, devint une source de conflit avec mon conjoint qui m'incitait à ne suivre que mes propres intuitions et à éviter de me laisser influencer par l'expérience de mes collègues laquelle, il est vrai, nuisait à mon enthousiasme premier.

En effet, si une bonne partie des conseils quant à la prise en charge du groupe classe m'ont été d'une grande utilité, d'autres, venant de la part de certains collègues très expérimentés ont pris la forme d'à priori négatifs par rapport aux élèves et m'ont quelque peu déstabilisée. Maintenant, avec le recul que le temps impose, je pense que je me serais mieux sentie si j'avais fait davantage cru en moi.

Je ne voulais laisser aucune place à l'imprévu, je n'envisageais pas cette rentrée comme celle des élèves mais plutôt comme la mienne. Devant les deux classes, je me suis efforcée d'instaurer des règles de fonctionnement précises sans être pour autant persuadée de leur efficacité et de leur résonance en moi. Ayant été prévenue que les élèves sont en général friands de savoir comment ils vont être notés, je leur ai proposé des modalités précises d'évaluation ; situation on ne peut plus paradoxale, puisque je ne savais même pas comment les évaluer, et que je devais passer outre cette imprécision pour avoir l'air crédible.

Le premier jour de classe j'ai coulé mes élèves sous un flot de paroles ; je les ai assommés avec une lourde liste de règles, composée en partie du règlement intérieur de l'établissement ; cela ne semblait pas beaucoup les captiver. En monopolisant la parole, je cachais mon insécurité. S'ils ont semblé être à l'écoute, c'était avant tout en raison de l'effet hypnotique de la rentrée. Je me suis rendu compte que si je voulais devenir leur « guide », je devais déjà savoir où j'allais, et que cela impliquait le réveil d'un aspect de ma personnalité que je n'osais encore déployer ; il fallait que je me mette sérieusement au travail...

Devenir professeur est un processus à multiples facettes ; lors de la rentrée j'ai voulu appliquer de manière neutre des structures que je n'avais pas encore digérées car j'avais besoin de me rattacher à quelque chose. Je me sentais dépassée par ce que je devais accomplir mais je me rendais bien compte qu'il fallait que je travaille sur deux axes de perfectionnement : construire ma propre cohérence conceptuelle, être en quelque sorte le chef d'orchestre de ma classe, et développer une manière personnelle de la mettre en action, ce dernier point concernant l'établissement de règles de fonctionnement et la dimension créative qu'implique le métier. Cependant, il me manquait à ce moment-là, la réflexion et l'expérience pour mettre en œuvre ces deux aspects et c'est sur cette étape de ma formation que je vais tenter de développer la partie qui suit.

II - Devenir professeur : complexité de la tâche et du rôle

1. Développer la cohérence conceptuelle

a) Préparer des séquences d'enseignement : un principe nouveau à s'approprier

Comme tout processus d'assimilation, apprendre à enseigner est un travail complexe, composé de diverses étapes d'apprentissage, à l'image des strates qui s'entassent avec le temps pour former un ensemble uni et cohérent. Ainsi, en tant qu'enseignante débutante, je découvrais des structures de fonctionnement basiques telle que l'élaboration d'une séquence alors que je n'avais pas le recul nécessaire pour appliquer correctement ce que l'on me demandait de faire. Au début ce fut laborieux, je ne m'en cache pas, mais il est vrai que, sans les premiers cafouillages, je n'aurais pas l'assurance que j'ai aujourd'hui.

L'idée du sens et la pratique

La séquence est la base pédagogique sur laquelle le professeur d'espagnol va bâtir ses séances. J'ai dû m'approprier la terminologie du Cadre Européen Commun de Référence des Langues ainsi que les directives préconisées pour l'enseignement des langues. Comme l'avance l'introduction du livre *Réussir en langues* du GFEN, le sens de ce qui est enseigné me semble essentiel : *“C'est donc avant tout un travail sur le sens qu'il nous faut proposer pour que nos élèves puissent aussi construire du sens sur ce qu'ils font³.”* Il soutient tout l'édifice qu'est la séquence ; elle s'articule sur différents niveaux. Tout d'abord, la thématique, qui doit s'appuyer sur une idée directrice, puis, dans le cadre de la mise en oeuvre pédagogique, il est constructif de montrer aux élèves le sens de ce qu'ils apprennent au travers de la finalité utilitaire du projet en oeuvre, le “produit final”. Il est vrai que le contexte d'apprentissage à l'école est en quelque sorte protégé du réel, mais c'est précisément pour cette raison que la mise en situation et le jeu sont des atouts majeurs pour faire comprendre aux élèves l'éventail des possibilités qu'offre l'apprentissage d'une langue étrangère ; cela est précisé dans le premier chapitre de l'ouvrage précédemment cité : *“La situation scolaire est artificielle? Alors jouons l'artifice à fond et créons en classe des situations artificielles suffisamment fortes, où l'enjeu soit clair et impliquant au point qu'on se pique au jeu, et qu'on se mette en jeu (en “je”). Ce ne sera plus alors le professeur [...] mais la situation [...] qui incitera l'adolescent à prendre la parole⁴.”* Dans cette optique-là, la perspective (ou

³ BOZON-PATARD Jacqueline et MEDIONI Maria-Alice. 2002. Introduction. In :Secteur Langues du GFEN. *Réussir en langues. Un savoir à construire*.Lyon : Editions de la Chronique Sociale. p. 11-12.

⁴ ibid. Chapitre 1. p. 18.

méthode) actionnelle occupe une place importante puisqu'elle trace un cap, oriente la réflexion, accompagne l'élève vers un objectif clair, et lui offre un sens.

Dans le cadre de mon expérience professionnelle, je l'ai mise en pratique à deux reprises cette année. Tout d'abord, avec la classe de troisième avant les fêtes de Noël, nous avons commencé une séquence intitulée "Deseos" qui m'a permis d'aborder le subjonctif présent. Un des documents de la séquence était la chanson de Juanes *A Dios le pido*⁵ et le produit final était basé sur un article de journal intitulé *¿Qué esperas del siglo XXI?*⁶ (voir annexes). A la rentrée des vacances, les élèves ont élaboré des affiches en exprimant un vœu personnel et un vœu pour le Monde ; certains ont même apporté une photo qu'ils ont collée à côté de leur souhait à la manière du document original. D'une manière générale, ils ont apprécié cette activité mais moins que les élèves de la deuxième expérience. Cette tentative a été celle que j'ai menée avec la classe de quatrième ; je leur ai proposé une séquence intitulée "De compras, la alimentación". Les différentes séances ont permis d'acquérir les expressions et le vocabulaire nécessaires lors d'un échange avec des commerçants et des restaurateurs. Les élèves ont appris à exprimer leurs goûts et ils ont fait l'activité proposée dans leur livre *¡Apúntate!*⁷, une visite du "Museo del Jamón" sur Internet. Le produit final consistait en l'élaboration d'un menu équilibré pour une journée, ce qui les a amenés à réemployer le vocabulaire des repas étudié dans une séquence antérieure, "La vida cotidiana". Une fois le menu corrigé, ils l'ont mis en forme avec l'outil informatique, tâche qui leur a permis d'utiliser le traitement de texte avec la typologie espagnole. Ils ont été très motivés par cette réalisation, se sont beaucoup impliqués et appliqués, et ont manifesté leur goût pour ce genre d'activités (voir annexes).

Ces expériences m'ont permis de comprendre qu'en aboutissant à un produit tangible et visible, ces collégiens arrivaient à percevoir davantage le sens de ce qu'ils étudiaient. Cependant, il n'est pas toujours aisé de trouver un projet concret et il n'est pas toujours possible de consacrer plusieurs séances à son élaboration faute de temps.

Les activités langagières et la diversité des supports

La méthode actionnelle n'est pas toujours matériellement réalisable, mais le Cadre Européen préconise une prise en compte des activités langagières dans la construction des séquences ce qui suppose le recours à un éventail de possibilités pour aborder les différents documents. Il est loisible pour une séance donnée de commencer l'étude d'un document à partir de la compréhension de l'oral, ce qui permet d'entraîner les élèves à saisir des informations d'une manière plus "réelle" ; s'ils effectuent des séjours en Espagne ou s'ils sont amenés plus tard dans leur vie professionnelle à communiquer avec des natifs, ils seront plus à même de comprendre la langue s'ils n'ont pas fait que la lire. Comme tâche finale, on

⁵JUANES. 2002. *A Dios le pido*. Extrait de l'album : *Un Día Normal*. Universal. Piste 1.

⁶2000. *¿Qué esperas del siglo XXI?*. *El País Semanal*. 12/2000, n° 1266.

⁷Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ, Anne. 2006. *¡Apúntate! Espagnol 1^{re} année*. France : Bordas. P.65

peut proposer par exemple une expression écrite. Cette démarche implique une certaine souplesse dans la conception de la séquence, car pour chaque support, il convient de se demander quel type d'activités langagières s'adapte le mieux à sa compréhension et à son exploitation. Ainsi que le précise le livre *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* : "le regard porté par le CECRL sur l'enseignement et l'apprentissage des langues privilégie les tâches mettant en œuvre une ou plusieurs activités langagières, pour lesquelles l'acteur social mobilise, selon des stratégies acquises, ses compétences générales individuelles et sa compétence communicative⁸".

Pour ma part, il est vrai que j'avais une image, déterminée par mon vécu, de ce que devait être un cours ; le souvenir que j'en avais gardé était celui d'une communication frontale professeur-élève. Il est certain que beaucoup d'élèves sont toujours habitués à ce genre de lien. Je trouve cependant que la division de l'enseignement de l'espagnol en activités langagières permet de focaliser l'action sur d'autres référents que le professeur, même si ce dernier demeure l'organisateur du cours et le garant de son intégrité, et que la diversité des tâches facilite la tâche (voir annexes) : ainsi, mes élèves de quatrième apprennent régulièrement des dialogues et les jouent devant leurs camarades avec une belle fierté et une grande implication ; ils cherchent toujours à se surpasser, d'autant plus qu'ils s'évaluent entre eux. Cependant, j'ai eu l'avantage cette année d'avoir un effectif réduit de treize élèves, ce qui m'a permis de mettre en place des activités qui ne seraient pas aussi aisément réalisables avec un effectif de vingt-cinq ou trente. Je me suis également aperçue qu'il y a un fossé entre les élèves de quatrième et ceux de troisième ; les premiers acceptent volontiers de se mettre en scène, alors que leurs aînés préfèrent s'enfermer dans le mutisme protecteur propre à leur âge.

Pour la mise en pratique de l'agencement des séances en séquences cohérentes et variées, j'ai eu la chance d'avoir comme support de mes cours de quatrième le manuel *¡Apúntate!* qui adopte les directives du Cadre Européen. Le *Livre du professeur* de *¡Apúntate!*⁹ m'a été également d'une aide précieuse car il propose assez souvent des approches intéressantes pour l'étude d'un document, et en plus il tient compte de la diversité des activités langagières. J'ai rencontré davantage de difficultés pour construire les séquences de troisième et de seconde. Dans ces deux cas, j'ai dû faire un travail de recherche pour proposer des supports et des activités variés. A titre d'exemple, voici la séquence que j'ai construite pour la classe de seconde lors de mon stage de pratique accompagnée : le thème était "Las relaciones humanas". Je suis partie de l'étude du document *Era mi amiga*, poème anonyme que propose le manuel *Enlaces 2de*¹⁰, qui traite de l'amour platonique d'un jeune

⁸ GOULLIER, Francis. 2005. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Les Editions Didier. Chapitre 2 : l'approche actionnelle dans l'apprentissage des langues vivantes, p.21.

⁹ Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ Anne. *¡Apúntate! : Livre du professeur*. France : Editions Bordas, 2006.

¹⁰ Sous la direction de DANA Marie-Claude. 2004. *Enlaces español Seconde LV1-LV2*. France. Editions Bordas. P. 62.

homme pour une jeune femme. J'ai privilégié la compréhension de l'écrit et, comme tâche finale, en expression écrite, les élèves ont rédigé une strophe selon le modèle du poème mais en parlant de leur expérience personnelle : les meilleures productions ont été et sont toujours affichées dans le cadre d'une exposition au CDI du lycée (voir annexes). Comme deuxième document de la séquence, je leur ai proposé de travailler sur un extrait du film *Tacones Lejanos*¹¹ qui traitait le thème des relations mère-fille, et qui était un entraînement pour la compréhension de l'oral. Lors de la séance suivante, les élèves ont été évalués sur une compréhension de l'oral que j'ai préparée à partir d'une séquence du film *Todo sobre mi madre*¹² dans lequel le spectateur est témoin de la bonne relation qu'entretiennent une mère et son fils avant l'accident mortel de ce dernier. Pour clore ma séquence, j'ai proposé aux élèves un dessin humoristique¹³ de Juan Ballesta qui fait allusion à un autre type de relations parents-enfants (pour les préparations citées, voir annexes).

Décomposer l'apprentissage de l'espagnol en activités langagières permet un travail complet sur toutes les facettes de la langue vivante ; il s'ensuit donc une nouvelle façon d'évaluer puisque toutes les compétences sont prises en compte.

L'évaluation

Sur ce point encore une fois j'avais des automatismes inconscients, écho de ce que j'avais connu étant élève où les performances s'évaluaient presque exclusivement à l'écrit. J'avais gardé comme référent évaluatif le gros contrôle écrit qui venait sanctionner les connaissances apprises. Le livre *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue* mentionne cette problématique : “[il est nécessaire d'effectuer] une évaluation séparée du niveau de compétences des élèves dans les différentes activités langagières¹⁴.”

J'ai eu quelques difficultés au début pour comprendre la logique du Cadre Européen à ce sujet. Si évaluer la compréhension de l'oral ne m'a pas posé trop de problèmes, grâce notamment au *Cahier d'exercices de ¡Apúntate!*¹⁵, j'ai eu plus de soucis pour l'évaluation de l'écrit, notamment à l'heure de différencier la vérification des connaissances de la tâche finale. C'est au moment de ma visite formative que j'ai mieux compris cette distinction : dans le contrôle de fin de séquence que j'avais inclus dans le dossier, la formatrice m'a fait remarquer que j'avais regroupé dans un même contrôle les deux types d'évaluation. Ce conseil m'a été d'une grande aide, mais j'ai dû l'adapter à ma classe : je me suis aperçue que si je ne notais pas les vérifications de connaissances, les élèves n'apprenaient pas les leçons ;

¹¹ ALMODÓVAR, Pedro. *Talons Aiguilles*. Edition collector. Paris : TF1 Vidéo, 2005. DVD, 1h55 min : coul.

¹² ALMODÓVAR, Pedro. *Todo sobre mi madre*. Barcelona : Filmax Home Video, 2006. DVD, 97 min : coul.

¹³ Sous la direction de BAQUE, Monique / RODRIGUEZ, Antoine : *¡Vaya Ballesta!*. 2001. Dibujo 1. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais. p.6.

¹⁴ idem ⁸, p. 90.

¹⁵ Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ Anne. *¡Apúntate! : Cahier d'activités*. France : Editions Bordas, 2006.

comme tout travailleur, ils voulaient leur "salaire"... Je me suis mise à effectuer régulièrement des évaluations formatives à moindre coefficient, et je les ai séparées des tâches finales.

J'ai également rencontré des difficultés dans l'évaluation de l'expression orale. Au début, j'avais fait l'amalgame d'associer la note d'expression orale à celle de participation en cours ; bien que celle-ci soit indispensable au bon fonctionnement d'une classe de langue vivante et qu'il faille valoriser à l'aide d'une note les élèves qui s'impliquent en cours, l'expression orale est une compétence spécifique qui nécessite une évaluation adaptée, au moyen de l'expression orale en continu et en interaction. Sur ce point encore se pose le problème de l'âge des élèves et de leurs centres d'intérêt : la classe de troisième s'est montrée plutôt réfractaire aux activités d'interaction orale alors qu'elle a été davantage intéressée par l'oral en continu sous la forme par exemple de la présentation d'un exposé. Quant aux autres élèves, ceux de la quatrième LV2, leur bagage linguistique étant assez réduit, il était difficile d'évaluer l'oral en continu ; en revanche, ils furent séduits par l'autre option évaluative. Dans le cas de celle-ci, se posait à moi un nouveau problème : comment occuper les élèves qui n'étaient pas sur scène? Je me suis dit que la clé était dans l'implication des élèves, et pour cette raison j'ai attribué à certains d'entre eux des fonctions spécifiques comme les rôles de souffleur ou de gardien du temps. Le reste de l'effectif devait évaluer la prestation de leurs camarades en les observant et en les notant à l'aide d'une fiche basée sur cinq critères : la prononciation, la mémorisation, la fluidité de l'expression, la mise en scène ou crédibilité et le ton de la voix, chacun d'entre eux étant noté sur deux, le total sur dix.

Il est vrai que l'on associe généralement d'emblée le terme "évaluation" à une note, mais le Cadre Européen introduit la nouveauté de l'auto-évaluation des compétences acquises ou à acquérir au moyen du Portfolio européen des langues, ce qui, à titre personnel, me semble plus constructif que l'évaluation sommative, mais il faut faire également un travail sur les mentalités des parents, des professeurs et des élèves pour que ce changement soit accepté et puisse entrer en vigueur. Pour ma part, je n'ai pas encore introduit ce genre d'auto-évaluation parce que chaque élève doit se procurer un portfolio et qu'il n'est pas matériellement possible d'exiger cet achat aux familles, même si le prix est dérisoire.

b) Face aux élèves, les ajustements nécessaires

Comme c'est bien souvent le cas dans la vie, lorsque l'on confronte les concepts au réel, un réajustement est nécessaire. Ainsi, mon travail de préparation tout comme mon approche se sont modifiés à mesure de la fréquence des contacts avec les élèves.

L'adaptation à l'effectif

J'ai connu des situations assez différentes cette année en ce qui concerne le nombre d'élèves par classe : pendant mon stage en responsabilité en collège, j'ai eu la chance d'avoir

un effectif réduit, treize élèves en quatrième et dix-huit en troisième, alors que pendant le stage de pratique accompagnée en lycée, la classe de seconde se composait de trente éléments. D'ailleurs, lors de mon premier cours face à cette classe, je fus impressionnée autant par le nombre de têtes que j'avais en face de moi, que par l'apparence physique de ces adolescents ; ils avaient l'air beaucoup plus "grands" que les collégiens que j'avais côtoyés jusqu'alors, bien qu'une seule année les sépare. Compte tenu de leur nombre, faire parler tous les élèves en une heure relevait de l'exploit et les tâches proposées devaient prendre compte de ce paramètre. Certes, le travail aurait été plus efficace avec un effectif plus réduit, mais leur maturité a compensé cette entrave, et j'ai pris plaisir à faire l'économie d'une discipline indispensable avec leurs cadets du collège.

Cependant, le problème de l'adaptabilité à la classe ne se résume pas à la gestion d'une quantité d'élèves ; il faut également tenir compte de l'âge du "public" auquel on a à faire, ainsi que de son niveau. Sur ce dernier point, après ma première prise en charge de la classe de terminale, ma conseillère pédagogique m'a fait remarquer que je ne parlais pas "normalement" à ces futurs bacheliers qui avaient cinq ans d'espagnol dans leurs bagages, et que je devais rehausser le niveau d'exigence en les poussant à s'améliorer ; elle m'a permis de me rendre compte que je ne m'adaptais pas convenablement à la situation. Ceci s'explique par le fait que j'étais habituée aux collégiens qui, en général, manquent d'autonomie ; il faut tout leur préciser, comme par exemple les stylos couleurs à utiliser pour recopier la leçon. A propos des terminales et de mes difficultés premières d'adaptation, je tiens à préciser qu'il s'agissait d'un groupe particulier, hétérogène, composé d'élèves de différentes sections technologiques ; l'espagnol était le cadet de leurs soucis, car il s'agissait d'une option facultative dont seuls les points au-dessus de la moyenne comptent le jour de l'épreuve du Baccalauréat. Ils ne participaient que très difficilement en cours et je dois avouer avoir été assez mal à l'aise face à leur indifférence lors de cette première séance. J'avais prévu des petites tâches communicatives pour les aider à prendre la parole mais je me suis rendue compte que cela ne leur était pas du tout adapté, et ils ont persisté dans leur dédain inconfortable. Au cours suivant, après les vacances de Noël, j'ai décidé de relâcher la pression et d'être plus confiante tout en appliquant ce qui m'avait été conseillé ; je me suis sentie plus à l'aise et je me suis détachée de mes notes, je n'en avais plus besoin tout le temps car je savais où j'allais, ce qui me permettait d'être à l'écoute des élèves, réactive, et de construire la séance avec eux. Suite à cette première vraie réussite, j'ai tracé les premiers sillons pour guider mon énergie jusqu'alors désordonnée ; je me sentais enfin à l'aise dans la peau du professeur.

Evaluer le niveau des troisièmes a constitué un nouvel écueil. Ne les ayant pas formés l'année précédente, j'ai eu du mal, dans un premier temps, à situer mon niveau d'exigence. A l'heure où j'écris commence le dernier trimestre, ce qui signifie que j'en ai passé deux à initier mes quatrièmes à l'espagnol, ce qui, en quelque sorte me fournit un plan pour contourner l'obstacle.

Face au manque d'intérêt des élèves

Il n'y a rien de plus frustrant que de se plonger pendant plusieurs heures dans la préparation d'un cours, convaincue du bon choix d'un document qui apporte une dimension culturelle intéressante, dans ce cas un premier contact avec le peintre mexicain Frida Kahlo, et de voir que le tableau choisi, loin de déclencher la parole, rend muets des élèves qui, jusqu'alors, participaient correctement en cours ; assister, impuissante, à cet échec, et constater que mon intention de transmission culturelle finit en fiasco, m'a quelque peu découragée. Telle est la situation que j'ai vécue quelques semaines après la rentrée : avec la classe de troisième, je travaillais sur la description et j'ai cru intéressant de faire la description physique et vestimentaire des deux personnages du tableau *Frieda Kahlo et Diego Rivera*¹⁶. Les élèves n'ont montré aucun intérêt pour ce document, sauf pour les sourcils généreux de Frida Kahlo, qui étaient un bon prétexte pour plaisanter. J'avais vraiment l'impression de leur arracher les mots de la bouche et je n'ai pas pu leur faire deviner des idées induites par ce tableau, notamment le rôle de "femme de peintre" que s'attribue Frida Kahlo au lieu de celui de peintre à part entière, qui était sa profession ; j'ai voulu en vain faire réagir les élèves sur l'effacement de l'identité que cette femme, par amour, s'impose, mais je n'ai pas pu aller très loin avec ce document. Quand j'en ai parlé à une collègue, elle m'a suggéré de remplacer le tableau de Frida Kahlo par une photographie de Penélope Cruz et Tom Cruise ; "il faut les accrocher avec ce qu'ils connaissent" m'a-t-elle dit. Je n'ai pas tenté l'expérience parce que ma séquence était terminée, mais j'avoue que l'idée de sacrifier la culture au nom de la motivation des élèves ne me semblait pas justifier ce choix. Maintenant je pense qu'il est possible que ma façon d'aborder le document ait été peu adaptée et qu'il aurait été intéressant de travailler avec les deux supports, le tableau du peintre mexicain et une photographie "people" moderne, pour engendrer une dynamique de comparaison et créer du lien. Suite à cette expérience, j'ai intégré des éléments nouveaux : la charge de travail ne garantit pas un résultat satisfaisant, et l'intérêt de l'enseignant pour l'univers culturel des adolescents, aussi restreint soit il, doit entrer en confrontation avec le savoir à transmettre, en ouvrant de nouvelles perspectives pour l'élaboration des cours.

Avec cette classe de troisième, dont le niveau général est assez faible, j'ai dû revoir mes exigences à la baisse et j'ai dû prendre le temps pour insister sur certaines structures basiques qui leur faisaient défaut. L'implication de la classe était en baisse pendant le premier trimestre, et j'ai voulu les motiver en leur proposant l'élaboration d'un exposé sur le thème "La Navidad en España y en algunos países de América Latina". J'ai formé six groupes de trois élèves et le travail se divisait en trois étapes : la première phase consistait en une recherche sur Internet avec une fiche que j'avais élaborée ; après la correction des informations récupérées par les élèves, lors d'une deuxième séance, les groupes ont travaillé sur l'élaboration d'affiches décorées (voir annexes). S'ils ont apprécié cette étape

¹⁶ KAHLO, Frida. *Frieda Kahlo y Diego Rivera*. México, 1931.

intermédiaire, la dernière, l'exposé oral par un porte-parole de chaque groupe, qui impliquait une mise en avant des individus, connut un succès limité.

Face au débordement d'énergie des élèves

Il faut croire que l'adolescence a vraiment un pouvoir inhibiteur plus puissant en troisième qu'en quatrième. En effet, avec les élèves débutants j'ai connu la situation inverse qu'avec leurs aînés. Ils m'ont causé énormément de soucis et m'ont obligée à me remettre en questions à maintes reprises car ils débordaient d'énergie et étaient très bavards.

J'ai dû ajuster mes cours à la réalité de la classe, d'autant plus que leur emploi du temps prévoit deux heures d'espagnol le vendredi ; une avant midi, avec la faim qui leur tiraille le ventre et une l'après-midi à l'heure où la libération hebdomadaire approche. J'avais du mal à gérer leur excitation liée à l'imminence du week-end car je n'étais pas souple, et si j'avais décidé que je devais finir absolument ma séquence le vendredi après-midi, je ne faisais pas de concessions et je forçais la situation pour arriver au but que je m'étais fixé. Je finissais épuisée, vidée de mon énergie à force de vouloir absolument canaliser la leur ; je devais me battre contre les élèves et contre les conditions ; cela frisait l'absurde. J'ai récemment compris que je devais lâcher du lest et ne pas exiger à tout prix leur attention le vendredi après-midi, ce qui ne veut pas dire que l'on ne travaille pas, mais que j'essaie de mettre en place des activités différentes, qui sollicitent davantage leur imagination. J'ai réalisé cela lors d'un contrôle un vendredi après-midi ; dans l'un des exercices, ils devaient dessiner les parties du corps d'un extraterrestre et ensuite écrire des phrases décrivant leur créature. J'ai été surprise par l'application que la plupart d'entre eux ont mise à la réalisation de cet exercice et certains ont même écrit plus de phrases que demandé (voir annexes). En alliant l'espagnol au dessin et avec un petit brin d'humour, les élèves ont été très motivés et ont pu canaliser leur énergie dans une activité créatrice.

2. Développer une manière personnelle de mettre en action les concepts

a) L'autorité : un mot chargé de sens

Donner des habitudes à une classe

Lors de la réunion de pré-rentree à l'IUFM, on nous avait bien précisé que prendre une classe en main commence dès le moment où on rentre en contact avec elle. Il est vrai qu'au début, je n'avais pas forcément conscience de l'importance de la mise en place de petits rituels, qui finalement vont constituer des repères de fonctionnement pour les élèves. Ces rituels reviennent à leur dire "voilà comment vont se dérouler les cours avec moi", sont rassurants et constructeurs. Ainsi j'ai pris l'habitude de mettre en rang les élèves dans le

couloir, ce qui permet de les conditionner à l'idée qu'ils vont rentrer en cours ; le préambule se poursuit avec l'obligation de rester debout tant que le silence n'est pas complet et que je ne les ai pas autorisés à s'asseoir. Cette transition est nécessaire pour les calmer et leur faire prendre conscience qu'ils ne sont plus dans la cour. Quelques semaines après la rentrée, j'ai cru bon de relâcher la pression car j'ai pensé que les élèves étaient capables de comprendre par eux-mêmes que le silence était nécessaire pour travailler et qu'ils s'autoréguleraient ; j'ai donc laissé les élèves s'installer dans le bruit : j'eus les plus grandes difficultés à les mettre au travail. A l'écoute de mon expérience, je suis donc revenue aux premières habitudes et je les ai gardées depuis.

Une autre habitude à donner aux élèves, difficile à appliquer, fut de les faire s'exprimer en espagnol, les troisièmes étant curieusement les plus réfractaires. En début d'année, je leur avais donné une fiche avec le vocabulaire et les expressions à utiliser en cours, et la novice que j'étais, crut que cela suffisait à leur faire prendre conscience qu'ils devaient s'exprimer dans la langue qu'ils apprenaient : je me suis pourtant vite aperçue que je devais insister continuellement pour obtenir des résultats et qu'il ne fallait surtout pas que je laisse passer la moindre intervention en français car s'ils sentaient la moindre brèche, ils s'y engouffraient. J'avoue qu'avec tout le travail à effectuer dans tous les aspects de ma formation, toutes les informations à assimiler, je n'ai pas été suffisamment exigeante dès le début sur ce point. Cette expérience m'a permis de comprendre qu'être enseignant requière de l'endurance et parfois une bonne dose d'obstination pour obtenir certains automatismes, et surtout, ne pas cesser d'insister sur des aspects qui me paraissent primordiaux tant qu'ils ne sont pas complètement acquis.

Avec la classe de quatrième, les choses se sont déroulées autrement : ces élèves, au fur et à mesure de leur apprentissage, ont accumulé des structures qu'ils ont adoré réemployer. D'ailleurs, en début d'heure, les élèves ont acquis les automatismes de demander en espagnol d'écrire la date du jour au tableau et de faire l'appel. Ces petits rituels construisent l'identité du cours et le structurent, ce qui est rassurant et formateur pour les élèves... et pour le professeur.

Le collectif et l'individuel

Faire preuve d'autorité c'est aussi être capable de gérer les individus dans la diversité de leurs singularités en pleine construction à cet âge là. Le professeur doit tout voir, et il est vrai qu'au début j'avais tendance à me focaliser sur tel ou tel problème et j'oubliais de tenir compte de la totalité. A titre d'exemple, lors de ma visite formative, il m'a été "reproché" que lorsque je répondais à la question d'un élève et que je concentrais mon attention sur lui, le reste de la classe en profitait pour bavarder et rigoler. J'ai donc dû apprendre que gérer le collectif revient à donner une direction générale au groupe puis à s'adapter en fonction des difficultés ou des besoins individuels. Cela implique également le contrôle des absences, des mots qui doivent être signés, car ces contraintes vont construire la crédibilité des enseignants

auprès des élèves. Lors de mon stage de pratique accompagnée, ma conseillère pédagogique m'a fait remarquer que je devais être plus rigoureuse avec les justifications des absences car, et surtout en lycée, les élèves essaient d'échapper à ces formalités administratives.

La crédibilité de l'enseignant est également en jeu pendant le cours, car le "public" est extrêmement attentif à la moindre défaillance du professeur : pour être plus concrète, il m'est arrivé de questionner un élève sur un point précis, et, suite à l'intervention intempestive d'un autre élève, de perdre le fil, et de continuer mon cours comme si de rien était. Acquérir de l'autorité passe aussi par le fait d'être attentif à ce genre de détails et par une maîtrise de la gymnastique qu'impose l'instantanéité du cours.

A cette gestion du collectif, s'ajoute celle des individualités respectives en son sein ; la nécessité d'imposer sa différence fait que certains se donnent en spectacle ou s'affirment par l'opposition en remettant en question les décisions du professeur. Pendant mon stage de pratique accompagnée au lycée, alors que je rendais aux élèves une production que j'avais corrigée, Abderazak, mécontent de ne pas avoir la moyenne, a froissé son devoir devant moi. J'ai gardé mon sang froid et je lui ai dit de venir me voir à la fin du cours car je ne voulais pas que cet incident perturbe la bonne ambiance qui jusqu'alors avait régné dans cette classe de seconde. Une fois l'heure passée, l'élève est venu s'excuser auprès de moi et m'a expliqué que son geste n'était pas contre moi, mais qu'il était en colère parce qu'il s'était donné du mal et que ses efforts n'étaient pas récompensés. Dans ce cas précis, il ne cherchait pas à s'opposer à mon autorité mais il n'a pas pu rester maître de ces actes, ce que d'ailleurs, je lui ai fait remarquer lors de notre entretien.

Un troisième cas de figure que j'ai rencontré, est celui des élèves qui vivent des moments difficiles et viennent se confier à la fin d'un cours pour exprimer leur mal-être ; dans ce cas, l'enseignant doit gérer l'individu. Tel est le cas de Thibault, qui fait partie de la classe de quatrième et qui, depuis le début de l'année, cherchait constamment à attirer mon attention. Au début, je me suis braquée contre lui et comme je me suis aperçue que son comportement ne changeait pas, j'ai décidé de parler en tête-à-tête avec lui à la fin du cours, car j'avais appris que ses parents étaient divorcés et qu'il vivait mal cette situation. Je n'ai pas eu besoin de lui poser beaucoup de questions, il m'a confié sans retenue que son père lui manquait car il ne le voyait pas souvent et qu'il n'aimait pas son beau-père et ses belles-sœurs. Si Thibault est resté un élève espiègle et vif, son attitude est devenue beaucoup plus positive par la suite et cela par le simple fait de lui avoir témoigné de l'intérêt.

Je pense donc que l'autorité se construit au fur et à mesure par petites touches autant par la formation de la classe que par une gestion réfléchie et cohérente de celle-ci, en tenant compte, si besoin est, de la situation personnelle de certains élèves. Cependant, il ne faut pas tomber dans une justification aveugle d'attitudes répréhensibles ; l'adolescent comme l'enfant a besoin de savoir ce qui est toléré et ce qui ne l'est pas, même si, les limites, pour être efficaces, doivent être pensées, justes, et réduites autant que possible.

De la nécessité de limites, de sanctions et de respect

Les jeunes collégiens et lycéens vivent une époque de leur vie de construction personnelle où ils sont en opposition épidermique à tout ce qui vient des adultes. J'avoue avoir eu des craintes à l'idée d'affronter cette arène rebelle car j'avais peur de l'imprévisibilité de leurs réactions et de leur légendaire manque d'intérêt pour les études. Les adolescents ayant le sentiment d'injustice extrêmement développé, je me suis rendue compte qu'il convenait d'être d'une totale cohérence et transparence avec eux.

Il me semble très à propos d'évoquer mon expérience avec les quatrièmes car c'est avec eux et grâce à eux que j'ai compris la nécessité de l'instauration d'un cadre clairement explicite et accepté par tous. Comme je l'ai déjà évoqué à maintes reprises dans ce mémoire, j'ai eu avec eux des problèmes liés principalement aux bavardages incessants pendant une bonne partie du premier trimestre. S'est présenté notamment le cas de Romain qui, non seulement ne travaillait pas, mais en plus passait son temps à se balancer sur sa chaise et à plaisanter. J'avais beau le reprendre en lui demandant de mettre un terme à ce comportement, la trêve durait deux minutes et retour à la case départ. Voyant que cette attitude donnait de mauvaises idées à ses camarades, je me suis dit que cela risquait de devenir un enfer si je n'arrêtais pas Romain. Lors d'une séance, où il avait commencé comme d'habitude à faire le clown, je l'ai regardé fermement et je l'ai puni au fond de la classe avec un travail qu'il allait devoir faire signer par ses parents. Le reste de la classe se calma tout de suite, et s'instaura un grand silence qui pour moi représenta une victoire importante. A partir de ce jour là, Romain ne m'a plus embêtée, et même s'il a beaucoup de mal en espagnol, il essaie de participer et il fait des efforts. Cette expérience m'a permis de me rendre compte qu'il ne fallait pas employer de grands moyens coercitifs tout le temps, mais qu'il fallait agir au moment idoine, en accord avec la situation, pour éviter qu'elle ne se dégrade.

Cependant, avec les quatrièmes, résoudre le cas de Romain n'a pas suffi à établir totalement les conditions de travail que je souhaitais. J'ai décidé de faire construire aux élèves un contrat de classe ; je leur ai demandé de me dire ce qu'ils pensaient que l'on devait faire pendant un cours d'espagnol. Volontairement, j'ai formulé la question dans une optique positive (ce que l'on doit faire, et non pas ce que l'on ne doit pas faire), car je souhaitais que ce contrat soit le résultat d'une démarche constructive et non pas restrictive. Les élèves ont vivement participé à son élaboration et je leur ai fait remarquer qu'ils se devaient de respecter ce qu'eux-mêmes avaient proposé. J'ai mis au propre le contrat (voir annexes) puis il a été signé par eux, par leurs parents et par moi ; il me semble que le fait d'écrire les règles de vie de la classe d'espagnol leur a donné plus de force, les ont ancrées dans le réel. Cet acte symbolique a marqué un tournant dans mon rapport avec cette classe ; ils ont compris que je ne cherchais pas à appliquer des règles arbitraires décidées par moi, mais que je les considérais capables de donner leur avis ; en contrepartie de mon respect envers eux, j'exigeais en retour la même chose à mon encontre. Je pense que le fait d'exposer les problèmes clairement, d'établir les limites en commun d'une manière cohérente a joué en ma faveur, car cette classe qui m'avait

causé tellement de problèmes pendant le premier trimestre, est devenue un groupe que je retrouve avec plaisir, et il me semble, sans prétention, qu'il s'agit d'un sentiment réciproque.

Cet exemple ne cherche pas à discréditer l'utilité des sanctions à des moments précis mais à montrer, que dans le cas cité, j'ai voulu trouver une autre solution. D'ailleurs, les sanctions m'ont été utiles à certains moments : tel est le cas de Azdin, élève de troisième qui n'arrêtait pas de rigoler et de s'amuser pendant le cours. L'ayant prévenu à plusieurs reprises, je l'ai menacé d'une heure de retenue ; il a arrêté les plaisanteries tout de suite et est venu me voir à la fin du cours pour me promettre qu'il allait cesser dorénavant ce genre de comportement. Comme il a fait preuve de bonne volonté, je lui ai accordé une dernière chance mais je lui ai fait comprendre que le moindre dérapage en cours mettrait la menace à exécution. Pour l'instant, il n'a pas repris ses bonnes vieilles habitudes, mais je ne baisse pas la garde car ma crédibilité serait mise en jeu. Je pense qu'il est nécessaire d'être ferme pour faire comprendre aux adolescents que l'on n'accepte pas certaines choses, sans pour cela être borné et que la souplesse, souplesse dont on fait preuve n'est pas synonyme de faiblesse.

Cependant, je pense qu'il faut être intransigeant avec des comportements irrespectueux comme cela a été le cas avec une élève qui m'a insultée et que j'ai exclue immédiatement de mon cours ; cette élève en grande difficulté personnelle a, par ailleurs, quitté l'établissement.

Pour conclure cette partie, je dirai que pour moi, être enseignant aujourd'hui c'est faire preuve d'autorité, certes, mais d'une autorité réfléchie et cohérente qui n'est pas uniquement le fait de la position hiérarchique.

b) Le travail sur soi et la dimension créatrice du métier d'enseignant

Acquérir la confiance en soi et apprendre à se situer par rapport aux élèves

Quand je débute quelque chose, je manque d'assurance ; ce n'est que progressivement, en surmontant les épreuves, que j'en acquiers peu à peu la force intérieure nécessaire. Il en a été de même pendant cette année de formation. Proie aux incertitudes et aux doutes, j'ai dû prendre sur moi pour affronter les épreuves en tout genre que m'a réservé ce début de carrière. En me confrontant aux élèves, j'ai appris beaucoup de choses sur moi et cela m'a obligée à faire un véritable travail de fond pour acquérir les rudiments de mon métier. J'avoue avoir eu du mal à me situer par rapport à eux en début d'année ; contrairement à ce que j'ai pu lire dans les mémoires d'autres stagiaires, je n'ai pas cherché à être la "copine" de mes élèves, mais j'ai eu simplement des difficultés à trouver ma place, à comprendre ce que le rôle de professeur signifiait vraiment. J'ai entamé une réflexion sur l'attitude à adopter face à eux ; je ne voulais me montrer ni trop proche, ni trop distante. Le juste milieu se trouve au gré des tâtonnements, si je puis m'exprimer ainsi. Si je n'avais pas la confiance nécessaire, j'essayais tout de même de ne pas le montrer aux élèves. J'ai compris qu'à leurs yeux j'étais professeur,

et que cela représentait un avantage. Cette prise de conscience de ma part s'est effectuée entre le moment de la rentrée et les vacances de Toussaint. D'ailleurs, un fait significatif à relever est que, au retour de la trêve automnale, pensant que je tenais les élèves de troisième convenablement, j'ai relâché la pression et ils l'ont rapidement senti ; j'ai été rappelée à l'ordre par une situation qui dérapait insensiblement parce que je ne m'étais pas mise en condition avant de les revoir.

D'autres aspects à prendre en compte

Le travail sur soi concerne également la présence physique, la voix, les déplacements dans la classe, l'organisation du tableau, l'écriture, l'humour... En général, je ne pense pas avoir eu beaucoup de mal à comprendre l'importance de ces différents aspects et à les appliquer : intuitivement, j'ai occupé l'espace de la salle sans rester cantonnée derrière mon bureau et je n'ai pas eu peur des déplacements. En ce qui concerne la voix, j'ai réalisé lors de la formation "le corps et la voix" que les modulations possibles, tant au niveau du ton que du débit étaient porteuses de sens et permettaient de communiquer autrement, d'insister sur tel ou tel point. Le son et le silence sont liés, ils se nourrissent mutuellement ; ce silence que je réclamaïis tellement à certains moments, j'ai appris à le demander en me taisant moi-même. En effet, j'avais tendance à monter le ton de ma voix pour faire taire les élèves ; d'ailleurs, cela m'a été « reproché » lors de ma visite formative car plus je montais le ton, plus la classe s'énervait et on s'enlisait dans un dialogue de sourds. J'ai compris l'utilité du silence et mes cordes vocales me disent merci...

Le corps et la voix de l'enseignant peuvent véhiculer toutes sortes d'informations, positives ou négatives ; il me semble que l'humour est essentiel et d'autant plus avec des adolescents, car cela permet de dédramatiser certaines situations, de rompre une dynamique non souhaitée, ou de faire prendre conscience d'un point particulier.

En ce qui concerne l'organisation du tableau, cela a été l'un des premiers défauts que ma tutrice m'a fait remarquer, d'autant plus que le vendredi, journée pleine, j'avais droit à une salle aussi grande que le tableau était petit, ce qui m'obligeait à beaucoup de minutie ; le manque d'espace entravait la clarté visuelle et devenait rapidement un motif de dispersion pour les élèves. Une fois ce problème technique réglé, la difficulté a été de définir la trace écrite pour chaque document. On nous avait bien précisé à l'IUFM de choisir les éléments qui font sens et qui vont faire ressortir les objectifs de la séance, les structures grammaticales de la leçon et le vocabulaire nouveau. Peu à peu tous ces mécanismes se sont mis en route, mais c'est en me confrontant aux difficultés multiples, que j'ai pris conscience qu'elles existaient et que j'ai pu réfléchir à des solutions. A chaque problème un processus mental qui l'identifie au moyen d'un concept spécifique. A chaque impasse, une expérience réfléchie qui permet d'avancer, et cela, espérons-le, s'appliquera à la qualité de mon écriture au tableau...

La dimension créatrice du métier d'enseignant

Tous les aspects que j'ai cités auparavant constituent la base sur laquelle va se construire la personnalité de l'enseignant. En ce qui me concerne, cette année de formation m'a permis d'acquérir les rudiments du métier et les connaissances adaptées aux situations singulières et imprévisibles que l'on y rencontre. J'entends par dimension créatrice l'improvisation, le renouvellement nécessaire, l'inventivité, ou encore la capacité à réagir singulièrement face à l'adversité.

Tout d'abord, je tiens à souligner que si la structure d'une langue vivante est figée, elle est aussi en mouvement. Du point de vue idiomatique, l'espagnol est une langue parlée par des millions de personnes, et de ce fait elle est en constante évolution ; chaque pays hispanophone enrichit la langue de ses constantes évolutions culturelles.

Les connaissances que j'ai engrangées à mesure de mes diverses expériences m'ont permis de découvrir le métier, et j'ai dû apprendre à me sentir à l'aise dans ce rôle, ce qui, à mes yeux implique un investissement total avant et pendant le cours. Cela peut prendre différentes formes : apporter une dimension emphatique aux lectures à haute voix, véhiculer le sentiment dégagé par un poème, adopter une gestuelle qui délivre du sens, etcetera... Cet aspect théâtral du métier d'enseignant me paraît essentiel pour rendre vivants les cours et cela pour les élèves comme pour moi. S'il est vrai qu'on leur propose de travailler autant que possible sur des supports différents et en variant les activités, il n'en demeure pas moins que celui qui incarne avant tout, à chaque cours, la langue qu'ils apprennent c'est bien le professeur ; pour cette raison, il me semble que développer sa singularité est un outil précieux pour rendre vivant le savoir dont l'austérité première peut créer des blocages chez les néophytes, et leur donner ainsi l'envie d'apprendre. Je pense qu'il est nécessaire d'être dans une logique de recherche permanente pour innover dans les approches et rester ouvert aux différentes possibilités qui s'offrent à nous.

A travers le travail sur moi, j'ai pu personnaliser les connaissances acquises et les expériences vécues pour commencer à m'approprier le métier de professeur d'espagnol.

Dans la troisième partie, je vais faire le bilan de ma pensée aujourd'hui et je vais établir des ponts avec la notion de chef d'orchestre et la dimension musicale.

III - Bilan.

Enseigner, une équation à deux inconnues

La confrontation entre ma conception première de l'enseignement, d'une candeur malgré tout ambitieuse et ma première expérience professionnelle, riche et surprenante, m'a permis d'asseoir quelques convictions personnelles, puis une attitude efficace, ou du moins suffisante, pour me permettre d'aborder la suite des événements avec confiance. Je peux résumer ce que j'ai appris au cours de cette année au moyen d'une dualité de base qui je l'espère saura m'orienter dans le futur.

J'ai compris que je devais me laisser guider par deux ambitions contraires et complémentaires, et j'ai voulu, à travers ce mémoire, en faire la synthèse : développer les qualités d'un chef d'orchestre qui sait obtenir de ses musiciens la mélodie souhaitée ne peut suffire ; au delà de la nécessaire harmonie collective, il me semble important d'oser donner de la consistance à l'ensemble. Il m'est donc apparu que j'allais devoir faire cohabiter en moi deux qualités complémentaires, la rigueur et la cohérence d'une part, et l'aptitude de surprendre et d'intéresser ; du moins, tel est le constat qui m'apparaît aujourd'hui comme évident : l'un ne peut, selon moi, aller sans l'autre.

L'insuffisance du seul pôle structurel et le recours à la créativité

Nous venons de le voir, le rôle de l'enseignant ne peut pas se réduire uniquement au rôle de chef d'orchestre. L'objectif majeur du professeur d'espagnol est de faire que l'élève s'approprie le cours, devienne partie constituante et active du processus d'apprentissage, et qu'il puisse ensuite utiliser le savoir acquis hors du cadre scolaire. Pour espérer atteindre ce but, il faut certes faire appel à toute la dimension organisatrice, logique et motrice du chef d'orchestre, mais, pour que l'élève s'empare du cours, il est nécessaire de s'interroger sur la mise en oeuvre pédagogique. L'application d'une méthode, aussi efficace soit-elle, ne peut, à mon sens, résonner en chacun d'eux si l'enseignant n'y insère pas une dose importante de lui-même, et si possible, la partie de soi la plus créative. Les concepts sont bien peu de chose sans une implication personnelle du professeur, sans une digestion, sans une appropriation singulière de l'orientation idéale.

Je pense que l'élève a besoin d'un savoir vivant ; si le chef d'orchestre peut compter sur la maîtrise de la technicité et sur la créativité des musiciens qu'il dirige, ce n'est pas le cas du professeur, qui est confronté à un groupe hétérogène, et à des personnalités en pleine construction, qui le plus souvent ont des difficultés à contribuer de manière créative au cours. Cette dimension créative m'est apparue de plus en plus indissociable de la préparation du cours, car elle permet d'enseigner un savoir défini de manière dynamique ; c'est ce que j'entends par "recours à la créativité".

Le rôle du professeur

J'ai insisté dans ce mémoire sur la dimension musicale, car celle-ci comporte, à l'image d'une langue, des structures immuables : d'un côté le solfège, la rythmique, l'harmonie, et de l'autre la grammaire, le vocabulaire, la syntaxe. Mais il me semble que cette base n'est rien sans une voix qui lui donne corps et tel est l'un des rôles du professeur d'espagnol. Une langue vivante est indissociable du son, et ce son ne peut être juste un bruit, mais plutôt, une mélodie. Une mélodie que le professeur doit interpréter de la meilleure manière qui soit, en vue de proposer à l'élève un référent de qualité. Ces considérations ont fait de cette année scolaire qui finit sa route, une épreuve qui m'a permis de me confronter, non seulement aux autres et à mes capacités de transmission, de cohérence et d'autorité, mais aussi fortement, à moi-même, à mon aptitude à apporter plus que le minimum demandé, et à mes capacités d'improvisation, donc de recours à moi-même en cas de situation imprévue. Il m'est apparu que non seulement j'étais en formation professionnelle, mais également en formation humaine ; j'ai compris que cet apprentissage, cette nécessité de perfectionnement de ma propre matière, ce devoir d'introspection, constituait le travail de toute une vie.

Ainsi, à la relation hiérarchique de professeur à élève, avec tout ce que comporte l'accomplissement de ce rôle complexe et rigoureux, je ne peux dissocier cette autre relation, "humaine", teintée d'imprévu. Une fonction peut suffire pour obtenir un rendement satisfaisant dans une activité commerciale, mais en tant que professeur je ne suis pas confrontée à des clients que je dois convaincre à tout prix. Il s'agit pour moi d'incarner la fonction d'enseignant avec le plus de d'implication possible, car aucun simulacre n'est possible face aux élèves.

Tel est donc le rôle complexe du professeur ; il doit habiter de manière singulière le savoir à transmettre, être un exemple vivant de ce qu'il enseigne. Le chemin de l'enseignant débutant comporte régulièrement des difficultés à surmonter, mais il offre également de temps en temps quelques satisfactions en constatant par exemple, les progrès effectués par des élèves débutants, ou l'intérêt et l'application apportés par quelques collégiens à la réalisation d'un travail proposé.

Conclusion

Pour me construire en tant que professeur, j'ai opéré tout au long de l'année le délicat transfert du savoir en pratique. Mon idéal premier est passé par le filtre de la rigueur, il s'est confronté à la préparation des séquences et s'est adapté aux situations diverses des classes que j'ai suivies. La réalité du terrain accélère le cheminement de la conscience, exacerbe les défauts, et impose en urgence la recherche de solutions à apporter aux nombreux obstacles qui jalonnent le parcours d'enseignant.

Au début, je voulais contrôler les imprévus, limiter au maximum la part d'inattendu ; j'avais peur de ne pas maîtriser les sorties de piste. En somme, j'aspirais à la sérénité et au sens harmonique du chef d'orchestre. J'ai cependant assez vite compris que cela ne serait pas suffisant, et que je devais accepter le mouvement et apprendre à gérer autrement la dimension chaotique de ces jeunes personnalités. Rapidement ma tâche s'est compliquée, car j'ai choisi de prendre en considération cet aspect des choses, malgré une tendance chez certains collègues que je ressentais comme un certain défaitisme. Sans contester la nécessité d'affirmer les valeurs de respect et d'imposer des limites claires concertées avec les élèves, j'ai pris le parti de leur faire confiance.

Il m'a paru intéressant d'agir à travers les deux pôles qui sont le savoir et l'art, et il me semble que cela m'a permis d'instaurer un champ d'action plus vaste que celui que je prévoyais au départ. J'ai prolongé ma réflexion au sujet de cette dualité, sur l'influence de certaines expériences de ma vie personnelle sur ma vie professionnelle, en l'occurrence mon rôle de mère, et inversement. Si le sens des responsabilités, la patience et le devoir de ne point juger, auxquels le "métier" de mère m'a initiée, me furent d'une aide précieuse pour accompagner mes premiers pas de professeur, la cohérence de pensée et d'action, le besoin d'instaurer un cadre précis, et l'obligation de développer une autorité naturelle qui limite le recours à la coercition, ont, en retour, nourri mon approche maternelle.

J'aime l'idée que la trame de mes actes ne soit pas réduite à un moteur univoque, mais dépende d'au moins deux domaines qui se stimulent mutuellement : art et savoir, enseignement et éducation de mon enfant. Je peux affirmer que l'initiation vécue cette année ne m'a pas seulement formée à un métier, mais également enrichie dans ma construction personnelle.

Bibliographie

Ouvrages consultés :

- Secteur Langues du GFEN. *Réussir en langues. Un savoir à construire*. Lyon : Editions de la Chronique Sociale, 2002. (Pédagogie / Formation)
- GOULLIER, Francis. *Les outils du Conseil de l'Europe en classe de langue : Cadre européen commun et Portfolios*. Paris : Les Editions Didier, 2005.

Instructions officielles :

- FRANCE. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. *Bulletin officiel du Ministère de l'Education nationale*, 25 Août 2005.
- FRANCE. Ministère de l'Education nationale, de la jeunesse et des sports. *Documents d'accompagnement des programmes. Collection textes de référence collège. Espagnol. Palier I*. SCEREN. 2006.

Périodiques consultés :

- Association Pour les Langues Vivantes. *Les Langues Modernes. Dossier : Les débuts de l'enseignant de langue*. Paris : juillet-août-septembre 2006.
- Le Monde de l'Education. *Guide du jeune professeur 2006 / 2007*. Paris : septembre 2006

Manuels scolaires :

- Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ, Anne. *¡Apúntate! Espagnol 1^{re} année*. France : Editions Bordas, 2006.
- Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ Anne. *¡Apúntate! : Cahier d'activités*. France : Editions Bordas, 2006.
- Sous la direction de CHAUVIGNE DIAZ Anne. *¡Apúntate! : Livre du professeur*. France : Editions Bordas, 2006.
- Sous la direction de DANA Marie-Claude. *Enlaces español Seconde LV1-LV2*. France : Editions Bordas, 2004.

Autres documents cités :

- El País Semanal. *¿Qué esperas del siglo XXI?*, n° 1266. Madrid : 12/2000.
- JUANES. *A Dios le pido*. Extrait de l'album : *Un Día Normal*. Universal. 2002.

- ALMODÓVAR, Pedro. *Talons Aiguilles*. Edition collector. Paris : TF1 Vidéo, 2005. DVD, 1h55 min : couleur.
- ALMODÓVAR, Pedro. *Todo sobre mi madre*. Barcelona : Filmax Home Video, 2006. DVD, 97 min : couleur.
- Sous la direction de BAQUE, Monique / RODRIGUEZ, Antoine : *¡Vaya Ballesta!*. Lille : CRDP du Nord-Pas-de-Calais. 2001.
- KETTENMANN, Andrea. *KAHLO*. Köln : Editions TASCHEN, 2003.