

ENSEIGNER L'ESPAGNOL EN ZEP

AVANT-PROPOS

Les deux journées organisées par l'inspection générale sur le thème “ Enseigner l'espagnol en zone sensible et en ZEP ” ont regroupé des professeurs d'espagnol qui enseignent leur discipline dans des collèges ou des lycées situés en zone sensible et en ZEP et elles ont donné lieu à des débats extrêmement fructueux dont nous avons tenu à publier l'essentiel dans ces Actes.

En effet, l'espagnol est devenu le choix en LV2 d'une grande majorité d'élèves qui ont choisi l'anglais LV1. Ainsi, au collège particulièrement, les professeurs d'espagnol se trouvent-ils confrontés aux mêmes défis que leurs collègues d'anglais et à l'obligation d'accueillir tous les élèves. En outre, le fait que l'espagnol soit essentiellement une seconde langue – seconde étant assimilée à secondaire dans l'esprit de certains – ajoute une difficulté supplémentaire.

Les actes que nous publions n'ont pas d'autre prétention que celle d'assurer un compte rendu fidèle de propos librement tenus par des professeurs choisis dans leur académie en fonction de leur établissement d'enseignement et de leur rayonnement pédagogique : d'autres auraient pu être présents mais les crédits impartis ne permettaient pas de les convoquer.

Ces propos ne sont pas destinés à être érigés en théories ; ils demandent à être nuancés ou précisés. Ils ont toutefois le mérite d'être le fruit de la réflexion d'enseignants confrontés quotidiennement à des difficultés bien réelles. Et il est encourageant de constater que ces enseignants inventent, innovent et ne renoncent pas.

En dépit des différences de perception liées à la localisation, à l'âge et à l'expérience de chacun, les constats et les propositions sont fortement convergents, qu'il s'agisse de la conception de l'exercice du métier ou des approches et des méthodes d'apprentissage à mettre en œuvre. L'essentiel est affirmé haut et clair : les élèves de ZEP ont leur dignité, ils doivent jouir du même statut que les autres et il ne saurait être question d'enseigner au rabais.

Au moment où l'on n'entend parler que de violences et de baisse de niveau généralisée qui concernerait aussi bien les élèves que les professeurs, la lecture de ces pages est, à bien des égards, réconfortante : elle permet de mesurer la compétence, la conviction des professeurs en même temps que le sens qu'ils ont du service public d'éducation et démontre que la réussite des élèves est partout possible.

L'inspection générale d'espagnol tenait à leur rendre ce témoignage.

SOMMAIRE

Titres	Page
Organisation des travaux	3
Liste des participants	4
Présentation, par Jacques BADET	6
EXPOSÉ	
M. François DUBET , Sociologue, Professeur à l'Université de Bordeaux et à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, chargé du dossier du Collège 2000	9
Débat	17
INTERVENTIONS	
Les problèmes grammaticaux liés au déficit en langue française. Constats et tentatives de remédiation. Melle PERAL , professeur au Collège Paul Eluard à Vénissieux.	21
Approches diversifiées des supports et démarches appropriées pour rendre l'élève actif en classe et à la maison Mme TAIN , professeur au Collège Jean Moulin à Aubervilliers	25
La diversification des stratégies pédagogiques en ZEP Mme MEDINA , Collège La Devèze, Béziers	31
L'évaluation du travail des élèves. Mme DI MARCO , Collège Mantes-la-Jolie	35
ATELIERS	
Atelier n°1 : Diversification des stratégies.	41
Atelier n°2 : Langage	43
Atelier n°3 : Travail personnel et évaluation.	45
SYNTHESE DES DEBATS	
Francis LOSCOT	47
ANNEXE :	
Passeport (collèges du Mantois)	59

ORGANISATION DES TRAVAUX

Mardi 23 mars

10h15 : intervention de **Mlle PERAL** professeur au Collège Paul Eluard à Vénissieux sur le thème : *Les problèmes grammaticaux liés au déficit en langue française. Constat et tentatives de remédiation.*

Débat.

Président de séance : **J.-F. MAURY**.

11h30 : intervention de **Mme TAIN**, professeur au Collège Jean Moulin à Aubervilliers sur le thème : *Approches diversifiées des supports et démarches appropriées pour rendre l'élève actif en classe et à la maison.*

Débat.

Président de séance : **E.RUBIÓ**.

13h-14h30 : déjeuner.

14h30-15h : constitution de 3 groupes de travail.

15h-17h : débat avec **M. François DUBET**, sociologue, Professeur à l'Université de Bordeaux et à l'école des Hautes Etudes en Sciences Sociales, chargé du dossier du Collège 2000.

Mercredi 24 mars

9h30 : Intervention de **Mme MEDINA**, professeur au Collège La Devèze à Béziers, sur le thème : *La diversification des stratégies pédagogiques en ZEP.*

Débat.

Présidence de séance : **G. SEPTOURS**.

10H30 : Intervention de **Mme DI MARCO**, professeur au Collège Paul Cézanne de Mantes-la-Jolie sur le thème : *L'évaluation du travail des élèves.*

Débat.

Présidence de séance : **F. LOSCOT**.

11h30-13h : travaux en atelier.

14h30-15h45 : travaux en atelier.

16h-17h : synthèse des travaux en atelier et conclusion, intervention de **F. LOSCOT**.

ATELIERS

Diversification des stratégies.

Modérateurs : M. ORECCHIONI / A MARCHESE.

Rapporteur : Mme GUILLE Cécile.

Langage.

Modérateurs : J.P.SOUMET / R.MONTAIGU.

Rapporteur : S. GUIHARD.

Travail personnel et évaluation.

Modérateurs : E. JOLLY / D BEAUVALLET.

Rapporteur : M. CESSAC.

LISTE DES PARTICIPANTS

ACADÉMIE	NOM	ÉTABLISSEMENT
AIX-MARSEILLE	WEQUE Mireille	Lyc Saint-Exupéry, MARSEILLE
	TOQUE Patricia	Clg H. Fabre VITROLLES
	CHAFER Maria	Clg A. Daudet CARPENTRAS
AMENS	GARMON Jean-Joseph	Clg A. Malraux COMPIEGNE
ANTILLES	BISSOL Yvon	Clg BASSE-POINTE
BESANCON	GUILLAUME Marianne	Clg Brossolette, MONTBELIARD
BORDEAUX	Mme BALLESTE	Clg Goya BORDEAUX
	M. MARTIN SANCHEZ	Clg A. Camus BAYONNE
CAEN	CHARMILLON Anne-Marie	Clg de Normandie CAEN
CLERMONT- FERRAND	GUILLE Cécile	Clg A. Camus CLERMONT-FD
CORSE	FERRANDINI Antoinette	Clg Clg du Finosello AJACCIO
CRÉTEIL	JOLLY Évelyne	IA-IPR
	LONGUET Minerva	Lyc. Delacroix DRANCY
	TAIN Catherine	Clg J. Moulin AUBERVILLERS
	TOFFOLO Anne-Marie	Clg C. Debussy AULNAY S BOIS
	TOMAS Maria	Clg E. Triolet LE MÉE S SEINE
DIJON	GUIHARD Sylvette	Clg J.P. Rameau DIJON
GRENOBLE	PELLETER Isabelle	Clg A. Franck LA VERPILLIERE
LILLE	FOSSER Chantal	Clg J.Zay LENS
	MARAGOU Sylvie	Clg Langevin BOULOGNE S MER
	MARCHISIO Frédéric	Clg Canivez DOUAI
LIMOGES	PERLADE Danièle	Clg A. France LIMOGES
LYON	SOMET Jean-Pierre	IA-IPR
	GARCIA Francisco	Clg P.Valdo VAULX EN VELIN
	PERAL Alice	Clg P.Eluard VENISSEUX
MONTPELLER	MANIFACIER Myriam	IA-IPR
	Mme MEDINA	Clg La Deveze BEZERS
NANCY-METZ	FERNANDEZ Pedro	Clg P.Langevin HAGONDANGE
NANTES	MARGOT Pascal	Clg J.Lurçat ANGERS
NICE	KAYSEN Béatrice	Clg La Marquissanne TOULON
ORLEANS-TOURS	DAUTRICOURT Béatrice	Clg V.Hugo CHARTRES
PARIS	MONTAIGU Reynald	IA-IPR
	ORTIZ Dolores	Clg Max Dormoy PARIS 18
POITIERS	STADNICK Michèle	Clg Fief des Galères AYTRE
REIMS	MARCHESE Arlette	IA-IPR
	CERRAJERO Félicité	Clg Colbert REIMS
RENNES	COEURET Marie-Françoise	Clg Racine SAINT-BREUC
REUNION	DUPRAT Virginie	Clg Foucque SAINTE-SUZANNE
ROUEN	ARACIL Olga	Clg Diderot LE PETIT QUEVILLY
	FERNANDES Fernanda	Clg Ariane VERNON
STRASBOURG	VUILLEQUEZ Yolande	Clg Molière COLMAR

TOULOUSE	CASANOVA Hubert	Clg F.Estèbe TOULOUSE
	VANGRUNDERBEECK	Clg F.Estèbe TOULOUSE
VERSAILLES	BEAUVALLET Dolores	IA-IPR
	CESSAC Malika	Clg J.Jaurès CLICHY
	DIMARCO Elisabeth	Clg P.Cézanne MANTES LA JOLIE
	STROUSSER Carole	Clg J.Verne LES MUREAUX

Inspection générale d'espagnol

Jacques BADET

Francis LOSCOT

Jean-François MAURY

Edouard RUBIÓ

Georges SEPTOURS

PRÉSENTATION DES TRAVAUX

par

Jacques BADET
Inspecteur général d'espagnol

L'inspection générale d'espagnol a pris l'initiative d'organiser ces deux journées de réflexion avec vous professeurs d'espagnol qui enseignez dans les zones sensibles ou dans les ZEP pour échanger entre nous sur l'enseignement de notre discipline dans vos établissements, sur les pratiques pédagogiques auxquelles vous devez recourir au regard du contexte dans lequel vous êtes appelés à travailler, échanger aussi bien sur vos réussites que sur vos échecs, sur ce qui vous donne satisfaction comme sur ce qui vous démotive parfois. Cette dimension d'échanges d'expériences entre professeurs d'espagnol confrontés aux mêmes difficultés nous a paru essentielle et nécessaire.

Nous n'avons pas l'intention de refaire le débat sur les ZEP qui a fait l'objet d'importants travaux lors des Assises de Rouen les 4 et 5 juin 1998 et nos réflexions seront d'abord pédagogiques. Certes l'environnement socio-économique ne pourra être absent de la réflexion puisque l'enseignement de l'espagnol ne s'en abstrait pas plus que celui des autres disciplines. Aussi, pour pouvoir éclairer notre réflexion pédagogique à la lumière de données sociologiques, nous avons demandé à François Dubet, sociologue, de venir nous donner son point de vue et répondre à vos questions.

Comme vous l'avez constaté en écoutant l'énoncé de l'emploi du temps des deux journées, nous nous appuyerons sur votre expérience pour mener à bien la réflexion. Les exposés des quatre intervenants que je remercie au nom du groupe de l'inspection générale d'avoir accepté cette tâche, serviront de point de départ à un débat sur les thèmes indiqués, débat que nous voulons aussi ouvert que possible pour permettre à chacun d'entre vous de faire part de ses propres expériences. N'hésitez donc pas à intervenir sur les sujets qui vous sont proposés. Afin de permettre à notre réflexion commune de déboucher sur des propositions concrètes à partir des constats, nous travaillerons en atelier pour tenter de dégager une position sur les aspects essentiels qui sont au centre de votre enseignement dans le contexte que vous connaissez à savoir les problèmes liés au langage, au travail personnel, à l'évaluation et à la mise en place de stratégies différenciées.

En effet, l'environnement socio-économique propre à ce qu'on a pris l'habitude d'appeler les quartiers défavorisés ou dégradés (" au-delà du périphérique " pour reprendre un titre de Bertrand Tavernier) a donné lieu à une série de mesures depuis plus de quinze ans, dans le domaine de l'habitat d'abord (DSQ et Ministère de la Ville), dans le domaine scolaire ensuite (ZEP), ces dernières étant destinées à remédier aux déficits scolaires liés à la situation des familles et des enfants concernés par une action conduite au sein des établissements scolaires. Toutefois ces dispositions, pour louables qu'elles soient, sont restées longtemps limitées au champ strictement scolaire, voire disciplinaire, et n'ont eu aucun effet concret pour remédier aux situations de pauvreté, de malnutrition, de violence, d'exclusion dont l'école a continué à subir les effets sans avoir les moyens de les prendre en charge d'une façon autre que marginale.

En donnant plus de moyens quantitatifs aux établissements et aux enseignants, on a contribué à prendre en compte les situations de détresse scolaire, et sans aucun doute à lutter contre certaines situations d'échec, voire à mettre un certain nombre d'élèves sur la voie de la réussite (les dernières statistiques le montrent). Mais on s'est vite rendu à l'évidence : la réussite des élèves en ZEP dépend largement de la qualité des équipes pédagogiques qui ont su faire preuve d'inventivité pour que l'enseignement disciplinaire conserve son sens et pour que le contenu des enseignements reste bien le même pour tous les élèves où qu'ils soient. Et c'est là un point essentiel : nos collègues sont des lieux d'enseignement où l'élève vient apprendre et où il vient recevoir une éducation; nous ne saurions nous satisfaire d'attitudes que l'on rencontre parfois qui visent à préserver à tout prix la paix scolaire dans les établissements difficiles en rendant secondaires les contenus et le sens des enseignements.

Il nous appartient donc pendant ces journées de réfléchir aux stratégies pédagogiques qui peuvent, dans un établissement classé difficile, permettre un apprentissage efficace d'une langue vivante, en l'occurrence l'espagnol, et amener les élèves de cet établissement au même niveau que ceux d'autres établissements réputés

plus faciles. D'un autre côté, il convient de s'interroger sur le rôle particulier que peut être appelé à jouer une discipline comme la nôtre dans un tel contexte.

En effet l'objectif qui est le nôtre est bien d'enseigner la langue espagnole à des élèves dont beaucoup connaissent des difficultés pour des raisons diverses liées pour la plupart à un environnement socioéconomique défavorable. Et notre objectif doit être d'obtenir les mêmes résultats que partout ailleurs. D'où cette double exigence, didactique d'abord – réfléchir au sens que nous donnons à l'enseignement de notre discipline –, pédagogique ensuite – évaluer la faisabilité de sa mise en œuvre.

Aussi est-ce sur l'élève en difficulté et sur les stratégies à mettre en œuvre pour pallier ses difficultés qu'il nous appartiendra de nous pencher pendant ces deux journées. L'élève en " détresse scolaire ", c'est-à-dire celui qui est en difficulté permanente dans tous les domaines, ou celui qui manifeste un rejet total de l'école, n'entre pas dans le champ de nos réflexions et relève d'autres dispositifs de prise en charge. De quelles difficultés autres que celles relevant de l'environnement socio-économique s'agit-il ?

Difficultés liées à l'insuffisance de la maîtrise des apprentissages méthodologiques de base, de la connaissance de ce en quoi consiste le métier d'élève. Ceci se traduit dans les domaines suivants :

- tenue et organisation du cahier, fidélité du contenu de la trace écrite au tableau, ce qui entraîne des difficultés accrues pour le travail personnel ;
- gestion du cahier de textes : oublis ;
- lecture et interprétation de l'emploi du temps : préparation du cartable, organisation du travail ;
- compréhension du sens du travail personnel ;
- écoute du professeur ;
- sens de la participation au travail collectif.

Difficultés liées à des attitudes psychologiques :

- rapport pauvre à la parole et à l'écrit ;
- ethnocentrisme : tout est rapporté au français, tout doit être traduit ;
- rigidité psychologique : la langue étrangère n'est pas perçue comme un moyen naturel de communication mais comme un code devant correspondre terme à terme au français ;
- image de soi par rapport à l'apprentissage de la langue étrangère : apprentissage mis à distance, ne permettant pas de s'accomplir, ne correspondant pas à un projet collectif ni personnel faiblesse de la motivation ;
- faiblesse de l'acuité auditive et de l'aptitude à discriminer sons et rythmes et à percevoir les intonations (ce qui relève à la fois de phénomènes perceptifs et de l'ethnocentrisme) ;
- attention et concentration fragiles et limitées dans le temps ;
- difficultés liées à des attitudes cognitives ;
- difficulté à conduire un raisonnement inductif ou déductif, d'où difficulté à généraliser comme à appliquer une règle ;
- difficulté à identifier les concepts ou les valeurs invariantes sous les formes, donc à les mobiliser à bon escient en cas de besoin ;
- difficulté à percevoir la nécessité d'être rigoureux dans l'expression comme dans la compréhension pour communiquer efficacement.

Ces difficultés déjà dûment répertoriées par les spécialistes sont reconnues et il ne nous appartiendra pas de nous étendre en commentaires sur leur pertinence ou leur bien-fondé, mais nous devons chercher comment l'enseignement de l'espagnol peut en tenir compte pour atteindre l'efficacité et comment la maîtrise d'une langue étrangère comme l'espagnol peut conduire les élèves à les surmonter.

EXPOSÉ de François DUBET
Sociologue, Professeur à l'Université de Bordeaux et à
l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, chargé du Dossier
COLLÈGE 2000

M. BADET, inspecteur général de l'éducation nationale, présente François DUBET à l'assistance. Il rappelle que ce dernier est chargé du dossier du Collège 2000, et qu'il n'a pas de lien avec l'hispanisme. Le débat portera donc sur les problèmes sociaux et les comportements liés à ces problèmes sociaux et non sur la pédagogie de l'espagnol.

M. BADET remercie François DUBET d'avoir accepté de participer aux journées ZEP organisées par l'inspection générale d'espagnol, car il sait son emploi du temps très chargé. Avant de céder la parole à M. DUBET, M. BADET cite un propos du sociologue (prononcé au colloque de Rouen en 1998) : " L'élève n'est pas un ennemi, " et souhaite que l'intervention de François DUBET et le débat qui suivra apportent aux collègues d'espagnol des éclairages leur permettant d'affronter avec optimisme les difficultés auxquelles ils sont confrontés.

En guise d'introduction, M. DUBET explique qu'il n'est ni pédagogue, ni hispaniste, mais pas très éloigné de leurs préoccupations. Il dit avoir eu une expérience d'un an en collège (il y a quatre ans) et admet être retourné avec plaisir à l'Université, qu'il qualifie de lieu agréable. Il prétend donc ne rien ignorer des difficultés des professeurs de collège.

Cette précision faite, M. DUBET pose deux postulats.

Premier postulat : **LE NIVEAU DES ÉLÈVES N'EST PAS LE PROBLÈME.**

- 1911 : 12% des élèves avaient le certificat d'études, mais le mythe de Péguy de l'élève qui récite du Victor Hugo existe bel et bien.
- 1939 : 50% des élèves avaient le certificat d'études.
- 1998 : 60% des élèves ont le baccalauréat.

Second postulat : **LA VIOLENCE N'EST PAS NON PLUS LE PROBLÈME.**

Selon M. DUBET, si la violence est toujours spectaculaire, parce qu'amplifiée par les médias, la France n'est pas traversée par ce problème. Il ironise en affirmant que " le nombre d'élèves battus par les professeurs reste très supérieur à celui des professeurs qui le sont par leurs élèves ". Pour lui, le problème massivement posé est celui de la motivation.

SUR LA MOTIVATION.

M. DUBET dit ne pas aimer ce mot que les élèves emploient aussi. Le : " c'est dur de se motiver " des élèves faisant écho au : " c'est difficile de les intéresser " des professeurs. Il faut donc essayer de comprendre pourquoi on s'intéresse ou non à l'école.

Le sentiment que tout dérive, que la famille se décompose ou qu'elle n'existe plus, que de plus en plus de parents sont de mauvais parents, n'est pas en soi une catastrophe car, affirme François DUBET, il n'y a pas de décadence des mœurs. Et d'ajouter que la réalité c'est que l'École a changé de nature en se massifiant. Pour François DUBET, l'École n'est plus l'École traditionnelle en plus gros, elle est autre chose. Ce changement n'empêche pas pour autant l'existence d'une nostalgie arc-boutée sur l'École de la République d'hier, y compris chez les jeunes professeurs.

Concernant ce changement de nature de l'École, M. DUBET dit qu'il ne s'agit pas pour lui de réfléchir sur des solutions, mais de poser correctement le problème pour avoir une bonne chance d'y répondre.

Poursuivant son exposé, le sociologue affirme que l'École remplit trois grandes fonctions :

- **première grande fonction** : fabriquer un type d'individus particuliers.

L'École des Carolingiens fabriquait des chrétiens, celle des Jésuites fabriquait des catholiques de la Contre-Réforme, celle de Jules Ferry, des petits républicains.

- **deuxième grande fonction** : assurer une distribution sociale.

Assurer une distribution sociale, en sachant qu'elle accueille des enfants inégaux et que toute École fabrique des inégalités parce qu'il existe une hiérarchie scolaire. Le tout étant de savoir si la hiérarchie scolaire est juste ou non, si elle reproduit les inégalités (thèse de Bourdieu), si elle les diminue ou les amplifie.

- **troisième grande fonction** : intégrer par le biais d'une morale collective.

Cette troisième fonction permet à M. DUBET de rappeler que " toute École intègre des gamins ".

M. DUBET enchaîne alors sur l'École de la République.

SUR L'ÉCOLE DE LA RÉPUBLIQUE.

M. DUBET affirme que l'École républicaine avait le mérite d'être une École très claire : elle devait fabriquer des petits Français.

Cette École ne posait pas la question des savoirs élémentaires parce qu'on y dispensait un enseignement pratique : lire, écrire, compter. Elle n'avait pas non plus pour vocation de préparer au " bac ".

On y dispensait un enseignement en spirale (tous les ans le même programme), et un enseignement national (faire des petits Bretons, des petits Alsaciens, des petits Occitans, des petits Français). À ce sujet M. DUBET rappelle qu'en 1868, dans l'Académie de Toulouse, 60% des élèves ne tenaient pas la conversation en français. De la même façon, en 1960, sur le marché de Périgueux, les paysans ne s'exprimaient pas en français.

En fait, cette École de la République véhiculait une morale chrétienne sans dieu. Pour François DUBET, dans cette École de la République, l'égalité des chances n'existait pas. En 1965, les enfants du peuple allaient à l'école élémentaire, ceux de la bourgeoisie allaient au lycée. C'était une École de l'apartheid. La naissance sélectionnait.

M. DUBET s'intéresse ensuite à l'élitisme républicain.

SUR L'ÉLITISME RÉPUBLICAIN.

Selon M. DUBET, à l'École de la République, le maître soutenait, poussait l'enfant d'ouvrier qui avait manifesté des mérites exceptionnels pour en faire un... instituteur. En 1950, 50% des élèves d'une classe finissaient par avoir leur "certificat". Seuls deux ou trois élèves allaient au collège ou au lycée (s'ils étaient très bons). Certes, la Nation ne se privait pas des talents des fils du peuple, mais l'égalité des chances n'existait pas.

Pourtant, bien que l'égalité des chances n'existât pas, l'École était vécue comme "juste" car en 1950, l'ouvrier avait le sentiment qu'il n'avait pas fait d'études parce qu'un enfant d'ouvrier ne fait pas d'études.

Ces précisions faites, M. DUBET aborde ensuite la question du fonctionnement de cette École.

SUR LE FONCTIONNEMENT DE CETTE ÉCOLE.

Depuis 1945 (Plan Langevin Wallon) les programmes sont bien fixés.

À l'époque, selon M. DUBET, l'École française est une École scolaire, qui s'est faite contre l'Église, et dans un pacte contre l'Église.

Cette École avait mis en place des modèles d'éducation, mais la méthode était celle des ennemis, celle des Jésuites. François DUBET rappelle également qu'on parlait de Ministère de l'Instruction. L'École instruisait donc, c'était son rôle. L'éducation était l'affaire des familles, des associations, des syndicats.

Jusqu'en 1965 (année de la mixité), l'École s'adressera à des élèves et non à des enfants. L'École d'alors devait se garder de tout ce qui crée du désordre (l'extérieur, la famille). Parlant de sa propre expérience, M. DUBET dit n'avoir jamais parlé à un enseignant de sa vie, sauf pour répondre aux questions qu'il lui posait. Il répète que pour lui, c'était un monde scolaire où tout ce qui n'était pas scolaire était exclu. Il va jusqu'à se demander si le déficit actuel en musique et arts plastiques ne vient pas en partie de cela. Il insiste en affirmant que tous les publics qui ne jouaient pas le jeu étaient exclus.

Pour en finir avec certaines idées reçues, il explique qu'en 1965, 50% des enfants qui avaient 16 ans révolus n'étaient plus scolarisés. "L'École se débarrassait des emmerdeurs." Si on était pas "héritier" (Bourdieu) ou boursier, on n'était plus à l'école.

Par ailleurs, l'idée selon laquelle les enfants d'immigrés d'autrefois, étaient des enfants délicieux (parce que catholiques, etc.), à l'opposé de "ces sauvagesons d'Africains" d'aujourd'hui, est une idée fausse. La vérité c'est que, sauf exception (dons exceptionnels), ces enfants n'allaient plus à l'école ! Il ajoute qu'il n'y avait pas de problème "d'ados", car pas de mixité. Quant aux problèmes sociaux, M. DUBET explique qu'il ne sont pas nouveaux. Il précise qu'en 1950, un ouvrier métallurgiste avait un niveau de vie inférieur à celui d'un RMiste d'aujourd'hui.

À l'époque, on avait affaire à un monde scolaire où, au prix d'une sélection sociale très forte, d'une évacuation des élèves à problèmes et d'une finalité sociale à la grande culture, tout était régulé, apaisant.

La suite de l'intervention de M. DUBET porte sur les grands changements.

PREMIER GRAND CHANGEMENT : LA MASSIFICATION.

C'est la massification, commencée dans les années 50 – et qui n'a été décidée par personne (chaque ministre ayant poursuivi ce que son prédécesseur avait commencé, sans rupture) – qui change la finalité de l'École. La durée des études s'allonge, et la définition des programmes est commandée par l'aval. Les programmes ne sont plus définis par rapport à ce que l'on doit savoir, mais en fonction de ce qu'il faut savoir pour passer à l'étape supérieure : il faut comprendre le programme de mathématiques de 4ème pour comprendre celui de 3ème. D'une façon générale, ce qu'on apprend à l'école est de plus en plus difficile, de plus en plus complexe. Il va se produire un décalage entre un public de plus en plus massif (plus faible) et des programmes de plus en plus ambitieux. À ce sujet, M. DUBET note que si le niveau des attentes est de plus en plus haut, il est parfois contradictoire : à la fin du CM2, selon les instituteurs, 80% des élèves savent lire, mais à l'entrée au collège, les professeurs affirment que 30% des élèves ne savent pas lire!

M. DUBET passe à la question des diplômes.

SUR L'UTILITÉ DES DIPLÔMES

“ Aujourd'hui, travailler à l'école, il faut que ça paye! ” Et pourtant, affirme le sociologue, on ne l'admet pas pour les élèves. (Alors qu'on l'admet pour ses propres enfants).

On assiste à un accroissement des diplômes. Parlant de son cas personnel, il dit que si à 14 ans, on lui avait demandé ce qu'il voulait faire, il aurait répondu : alpiniste ou footballeur. À l'époque, affirme-t-il, ses camarades et lui-même étaient des gosses. En 1964, avec le bac en poche, il n'y avait aucun problème pour trouver un emploi (poste d'instituteur en Dordogne, par exemple). Il en va autrement aujourd'hui car, dans un système de masse, l'utilité des diplômes est différée.

DEUXIÈME GRAND CHANGEMENT : LA SÉLECTION.

Pour illustrer cette partie de son intervention, M. DUBET pose la question suivante : Comment fabriquer 6% de bacheliers, il y a 30 ans et 80%, aujourd'hui ?

Hier, selon lui, on prenait la crème, puis la crème de la crème, et on obtenait ... Pompidou !

Aujourd'hui, tout le monde entre en 6ème. Sur la ligne de départ on retrouve enfants de la bourgeoisie et du peuple.

_____Bourgeoisie_____Peuple_____

M. DUBET esquisse ensuite une brève démonstration sur les mécanismes de sélection.

Les enfants de bourgeois ont de grandes chances de réussite : 80% ¹

Les enfants du peuple ont moins de chances : 50% ²

L'écart n'est pas énorme, mais l'École n'est pas un jeu. Elle multiplie les étapes de sélection. Un rapide calcul permet d'apprécier les mécanismes de la sélection :

enfants de bourgeois	enfants du peuple
80%	50%
64%	25%
51,2%	12,5%
40,9%	6,25%

L'École est aujourd'hui plus juste, mais elle est vécue comme injuste car la sélection s'est faite à l'École. L'École creuse les écarts. En 30 ans tout le monde a progressé, mais les écarts se sont maintenus, voire creusés.

L'École est vécue comme la machine qui fabrique les inégalités, le résultat est fatalement décevant !

TROISIÈME GRAND CHANGEMENT : LES ÉLÈVES NE SONT PLUS DES ÉLÈVES.

Le mur qui sépare École et société ne tient plus quand il s'agit d'une École de masse. Les problèmes extérieurs entrent à l'École. Si dans le quartier il y a de la délinquance, il y aura de la délinquance dans l'école. La culture du quartier entre à L'École (le rap, par exemple).

En 1968, il y avait 15% de bacheliers, et 400 000 étudiants (contre 2,4 millions aujourd'hui). À cette époque-là, l'École était un monde à part.

M. DUBET enchaîne sur la dérégulation de l'École.

¹ce pourcentage n'est pas réel, il ne sert qu'à illustrer la démonstration

²ce pourcentage n'est pas réel, il ne sert qu'à illustrer la démonstration

SUR LA DÉRÉGULATION DE L'ÉCOLE.

François DUBET affirme que tous les mécanismes de régulation en amont ont sauté. Cette situation provoque selon lui une crise de nostalgie. Pour le sociologue, si on a le sentiment que “ tout fout le camp ”, c’est parce que les références dans lesquelles on vit sont extrêmement stables.

Hier, l’enseignant jouait un rôle. S’il avait du talent tout se passait bien. S’il n’en avait pas, cela se passait bien aussi. Les élèves ne bronchaient pas, et certains professeurs servaient de boucs émissaires et étaient chahutés (prof de chant, prof d’arts plastiques...). M. DUBET dit qu’aujourd’hui, dans les bonnes classes de lycée, on retrouve ces schémas.

Le problème se pose différemment en collège.

En collège, l’élève se demande pourquoi il est là. Le sens de l’École ne va pas de soi. Parlant des ZEP, M. DUBET explique que si la continuité École / Famille n’existe pas en ZEP, c’est parce que les parents sont aussi le produit de l’échec scolaire. Ces parents ne sont pas dupes, mais ils sont “ vaincus ” et ne sont pas armés pour assurer cette continuité. Par ailleurs, dit le sociologue, le ton de certains enseignants à leur égard est insupportable. Au passage, M. DUBET affirme que tous les problèmes pédagogiques ne sont pas liés à la famille, et que certains de ces problèmes peuvent être liés aux professeurs. “ Mais comme on ne soigne pas les professeurs, on soigne... les mômes ! ”

SUR L'UTILITÉ DE L'ÉCOLE.

UTILITÉ SOCIALE.

Le sociologue affirme qu’aujourd’hui, l’utilité sociale de l’École n’est plus prouvée. Il ajoute que les gens qui réussissent partent. Un beur qui travaille bien à l’École, n’est plus un beur. Quand on réussit, on ne vit plus dans le quartier. Ce départ et ses conséquences rappellent ce qui s’est produit dans les ghettos américains.

UTILITÉ INTELLECTUELLE.

M. DUBET affirme que les gosses travaillent quand ça les intéresse. Il cite un joli mot d’enfant, entendu il y a quelques années déjà : “ J’apprends à lire car quand je sais lire, je suis grand. ”

Selon lui, aujourd’hui un enfant dira plutôt : “ J’apprends à lire parce que sinon je serai chômeur. ”

La motivation intellectuelle est, selon lui, devenue aléatoire. Le sens des études n'est plus donné en amont, c'est donc à l'élève de le trouver. D'autre part, on ne peut plus jouer sur la connivence intellectuelle avec les élèves. Le professeur doit donc investir sa sensibilité. S'il veut faire classe, il doit s'investir personnellement. " C'est stressant, non reconnu, mais très gratifiant quand ça marche. "

M. DUBET parle ensuite de la très grande solitude des professeurs, une solitude que paradoxalement les professeurs réclament. Il note une disjonction entre métier et statut, et explique que plus le métier le menace, plus le professeur défend le statut.

En une phrase, il résume en disant que le système se dérègle car il veut être l'ancienne École alors que l'ancienne École n'existe plus.

CONCLUSION

Pour François DUBET, il y a trois enjeux pour le Collège.

PREMIER ENJEU : LA QUESTION DES CONTENUS.

Selon François DUBET, la question est de savoir si le Collège doit préparer à l'entrée au Lycée pour 60% des élèves ou s'il représente la scolarité obligatoire pour tous les élèves. La question est d'importance car les contenus changent en fonction d'une optique ou de l'autre. Pour M. DUBET, il s'agit d'un enjeu essentiel car le choix de la première carte signifie la fin du Collège unique. Il croit nécessaire d'en finir avec la formidable ambiguïté actuelle, afin de se doter d'une définition commune qui soit une préparation de l'avenir. Il pense que si on ne choisit pas, on perd les pédales et on laisse les professeurs jouer leur propre carte.

Cela étant, M. DUBET affirme que si l'on veut un Collège unique, il faut dire ce que l'on veut pour les élèves. Par exemple : veut-on ou non des filières ? Cette question fait dire à M. DUBET qu'il n'y a pas de filières qui ne soient pas des ghettos. Et d'affirmer que si l'on fait des classes " latin " (il s'agit d'un exemple), on introduit des classes de niveau. M. DUBET rappelle au passage qu'en 1920, lors de l'introduction de l'espagnol et de l'anglais (filières modernes), les parents s'étaient mis en grève par crainte d'une baisse du niveau.

DEUXIÈME ENJEU : LA CLARTÉ DES RÈGLES.

Conscient de l'impossibilité de gérer l'hétérogénéité des élèves à l'infini, M. DUBET pense que la question est une question de clarté des règles. Par exemple, pourquoi ne pas dire : " On met les meilleurs élèves en allemand, mais on organise un concours d'entrée " ? C'est brutal, mais clair ! Car que se passe-t-il aujourd'hui ? Aujourd'hui, on met les meilleurs élèves en allemand, mais on ne le dit " qu'aux familles qui peuvent comprendre ". Aujourd'hui, on ment lorsqu'on prétend que toutes les 4èmes se valent ! C'est scandaleux, c'est faire de la publicité mensongère et organiser un marché noir !

Pour M. DUBET, toute épreuve explicite est plus juste que toute épreuve implicite.

TROISIÈME ENJEU : L'AUTONOMIE DES ÉTABLISSEMENTS.

Affirmer aujourd'hui qu'il faut une École unique est, pour M. DUBET, un non-sens. L'École unique est impossible, mais si l'on est pour l'autonomie des établissements, il faut savoir comment contrôler cette autonomie.

Par ailleurs, selon M. DUBET, la motivation se fait dans la relation avec l'enseignant. Il faut donc construire le système pour que les enseignants puissent le faire, et construire des programmes qui permettent ce travail, cette relation.

En conclusion, les changements doivent porter sur les règles de fonctionnement.

DÉBAT

QUESTION : J.-F. MAURY (IGEN) pense que la question sur le problème des contenus n'a guère changé (Collège propédeutique ou Collège pour tous ?). Il demande l'avis de M. DUBET.

RÉPONSE : M. DUBET ne partage pas cette analyse. Il affirme que ceux qui entraient en 6ème étaient ceux qui avaient bouclé un programme minimum. À l'époque, l'examen d'entrée en 6ème prenait cela en compte. En revanche, le modèle lycée a toujours été un modèle cumulatif. Puis il rappelle le vieux débat autour de la finalité du Collège – devait-il être une école primaire supérieure ou le premier cycle du lycée ? – pour dire qu'à l'époque, les progressistes étaient contre l'idée d'un collège conçu comme une école primaire supérieure, pour ne pas refuser aux enfants du peuple l'accès à la grande culture.

Pour M. DUBET, il convient aujourd'hui de définir les finalités du Collège. Selon lui, on doit donner le meilleur pour ceux qui peuvent, mais savoir quel doit être le minimum pour tous. La grande difficulté aujourd'hui est de définir ce que doit savoir un même de 16 ans en sortant du collège.

QUESTION : J.-F. MAURY fait remarquer à M. DUBET qu'il n'a abordé qu'un seul aspect (celui de la massification). Il lui demande pourquoi il n'a pas traité de la démocratisation (mixité) et de la professionnalisation (métier).

RÉPONSE : M. DUBET explique qu'il ne peut pas parler de tout. Il ajoute que le collège ne doit pas être un endroit professionnel, car sinon il n'y plus de Collège pour tous.

QUESTION : En ce qui concerne l'enseignement professionnel, une enseignante parle des limites de cet enseignement et cite l'exemple allemand. Elle revient sur les filières présentées par M. DUBET comme des ghettos, et demande ce qu'il faut faire quand le collège tout entier est déjà un ghetto, ce qu'il faut faire des élèves qui ont de grandes difficultés. Elle reproche ensuite à M. DUBET de mettre en cause le travail des enseignants.

RÉPONSE : M. DUBET affirme que rien dans ses propos n'évoque le fait que les professeurs ne font pas leur travail. Il pense que si l'École aujourd'hui était une École où tous les professeurs faisaient bien leur travail, cela ne changerait rien car, dit-il, l'École est le produit d'un système. Il condamne néanmoins hypocrisie et langue de bois, et ironise en disant que s'il y a des professeurs qui sont méchants, cela ne veut pas dire que tous les professeurs sont des méchants.

Revenant sur les filières, il précise que lorsqu'il affirme que toute filière est un ghetto, il ne dit pas que les professeurs tuent les mêmes. Il souhaite simplement une clarification. Pour lui, il s'agit d'un choix de société.

QUESTION : Mme DIMARCO, du Clg P. Cézanne de Mantes la Jolie, demande à M. DUBET pourquoi, après avoir commencé de manière optimiste, il a ensuite donné le sentiment de dévaloriser l'École.

RÉPONSE : M. DUBET dit ne pas avoir dévalorisé l'École. Il explique qu'il existe, autour de l'École, un climat politique épouvantable. Selon lui, le Ministre en est en partie responsable, mais les syndicats ont également leur part de

responsabilité. M. DUBET, explique que ce climat frôle la paranoïa lorsque d'aucuns affirment que l'on veut privatiser l'École. Il ironise en demandant qui pourrait bien vouloir l'acheter. Il affirme également que les enseignants ont été fragilisés, et que les attaques du Ministre n'ont rien arrangé. Il note néanmoins que les sondages sont valorisants, et que dans l'ensemble, les professeurs ont la cote. En fait, aujourd'hui, seuls les professeurs ne veulent pas que leurs enfants soient professeurs. Il constate tout de même une certaine morosité et demande qui en salle des professeurs dit avoir " pris son pied " en classe.

QUESTION : Une enseignante interroge M. DUBET sur l'École en tant que machine à fabriquer des inégalités.

RÉPONSE : Selon M. DUBET, dans une École de masse, tout le monde prend le départ, mais l'École multiplie les obstacles. Quand les enfants disent que c'est l'École qui les " fout dehors ", ils ont tort politiquement parlant, ils ont tort socialement parlant, mais ils ont raison " existentiellement " parlant. De nombreux gosses sont de plus en plus violents car ils ont le sentiment d'être pris dans un marché de dupes.

Hier, un enfant d'immigré disait : " Je n'ai pas fait d'études à cause de moi. " Aujourd'hui, un enfant d'immigré ne peut plus dire cela. Cet état de fait engendre de la violence.

QUESTION : Mme CHARMILLON, du Clg de Normandie de Caen, affirme que le regard porté sur les ZEP aujourd'hui est un regard porté sur des malades. Elle dit être d'accord pour donner plus à ceux qui ont le moins, mais s'interroge sur ce qu'il faut donner. Elle demande à M. DUBET, pourquoi il n'a pas parlé de démocratisation et donc de diversification. Elle interroge le sociologue sur les disciplines à enseigner, et lui demande s'il faut le même enseignement pour tous.

RÉPONSE : M. DUBET dit ne pas avoir d'avis, mais il affirme qu'il ne sera pas " celui qui foutra en l'air le Collège unique ". Il ajoute que même si l'on est pour le Collège pour tous, il faut s'interroger sur les moyens pour diversifier, sur le plancher, sur les exercices demandés et sur la remédiation.

Les ZEP ont donné peu de résultats, mais M. DUBET dit tenir aux ZEP, du point de vue politique. Il aime l'idée de distribuer de manière inégale les ressources, et s'étonne que l'on admette l'idée pour la Santé mais non pour l'École. Il affirme qu'aujourd'hui, en réalité, on donne plus à ceux qui ont le plus.

Sur les questions pédagogiques, M. DUBET pense qu'il faut donner les moyens aux établissements d'évaluer ce qu'ils font. Donner des moyens différenciés lui semble juste, mais un audit est nécessaire (évaluation à faire par les professeurs), car comment expliquer qu'à l'entrée en 6ème des gamins soient au-dessus du niveau moyen de l'académie, puis au-dessous pour la réussite au brevet ?

QUESTION : Mme TOFFOLO, du Clg Debussy à Aulnay, demande à M. DUBET s'il pense que l'École est trop scolaire.

RÉPONSE : M. DUBET affirme que si l'on compare avec d'autres pays, alors on peut dire qu'elle est trop scolaire. Il dit que l'on ne sait pas maintenir la juste ouverture entre ce qui est scolaire et ce qui ne l'est pas. Par ailleurs, il note une difficulté à parler des pratiques.

QUESTION : Une enseignante demande comment mener un débat national sur le Collège de l'an 2000.

RÉPONSE : M. DUBET dit être conscient des difficultés de cette consultation, car les problèmes sont complexes et qu'il y a peu de liens entre expérience et idéologie.

QUESTION : M. BISSOL, du Clg de Basse-Ponte, demande s'il ne manque pas à la formation continue, une formation à la relation.

RÉPONSE : M. DUBET estime qu'il est difficile d'être contre. Il rappelle néanmoins que s'il n'est pas pédagogue, il n'est pas convaincu qu'à tout problème nouveau existe une réponse pédagogique. Il affirme que pour l'essentiel, on apprend parce qu'on est mis en condition d'apprendre. Les gens communiquent parce qu'ils sont obligés de communiquer. Changer la culture pour changer les comportements n'est guère possible, il faut changer les règles. Pour étayer son propos, il fait un parallèle avec le rugby, et explique que le changement des règles dans le rugby a profondément modifié le jeu.

QUESTION : Une enseignante interroge le sociologue sur l'authenticité de la relation.

RÉPONSE : Pour M. DUBET il ne faut pas dire que ce qui se passe à l'école est dû à ce qui se passe à l'extérieur. De la même façon, il pense qu'il est faux d'affirmer que l'École peut tout changer. L'École idéale n'existe pas. Il faut donc créer une École plus efficace, plus juste. “ La bonne École est celle qui parvient à faire le moins mal possible. ”

M. DUBET termine son intervention en affirmant qu'il faut aller voir ailleurs et en finir avec l'idée qu'en dehors du système français il n'y a point de salut. Il cite l'exemple de la Scandinavie où l'on ne redouble jamais. En France, l'idée du non redoublement est encore perçue comme scandaleuse. Il ajoute que dans certains pays, l'idée de l'avancement par classe n'existe pas. Les élèves n'y sont pas meilleurs, mais ils sont moins stressés.

Avant de mettre un terme au débat, M. LOSCOT, inspecteur général de l'éducation nationale, souligne la volonté des participants qui travaillent tous en ZEP, de trouver des solutions.

DERNIÈRE QUESTION : M. BADET, inspecteur général de l'éducation nationale, demande à M. DUBET s'il faut abandonner le sigle ZEP.

RÉPONSE : M. DUBET se dit plutôt favorable à l'abandon du sigle ZEP (en conservant les moyens spécifiques).

INTERVENTIONS

Les problèmes grammaticaux liés au déficit en langue française. Constats et tentatives de remédiation

Mlle Peral

Professeur au Collège Paul Eluard à Vénissieux

Le collège accueille une population très homogène socialement. Les élèves sont issus en majorité de familles en grande difficulté.

Le taux de chômage des parents est important et difficile à chiffrer compte tenu de la précarité de nombreux emplois et de l'instabilité des situations.

L'absence de perspectives d'emploi chez les frères et sœurs aînés est très préoccupante au niveau du quartier.

De nombreuses familles ne vivent que d'allocations diverses et 26% sont des familles monoparentales.

Les structures familiales sont ébranlées par le contexte socio-économique, mais demeurent traditionnelles dans leur composition : 67,89% des élèves appartiennent à des familles de 4 enfants et plus.

Ces situations pèsent lourd sur la scolarité des enfants et de leurs résultats (pas d'aide possible à la maison, pas de suivi).

À l'entrée en 6^{ème}, les évaluations montrent un écart significatif entre les taux de réussite de nos élèves et ceux de l'académie.

Nos établissements sensibles apparaissent donc non pas comme des lieux où règnent violence, racket et drogue, mais comme des " mouroirs " intellectuels, espèces de ghettos où s'entassent des enfants en grande détresse et grande difficulté :

- 40% de nos élèves accusent un retard très important (1-2 ou 3 ans de retard : 19 ans en 3^{ème} !)
- élèves qui passent dans la classe supérieure au bénéfice de l'âge, après avoir épuisé les possibilités de redoublement augmentant ainsi les difficultés d'apprentissage ;
- rejet de l'école, absentéisme, attitudes violentes ou très passives.

De plus ce n'est pas seulement du retard mais un non acquis des compétences de base qui s'amplifie au fur et à mesure des niveaux.

En 4^{ème} s'installe un blocage important car on leur demande des compétences plus complexes et plus de cohérence dans les différents enseignements.

D'autre part, il y a des contradictions entre les programmes des différentes disciplines notamment en français où l'accent est mis sur le travail de l'oral (images - médias), au détriment de l'écrit et les élèves au Brevet, par exemple sont jugés sur des compétences qu'on ne leur apprend pas.

Nos élèves sont en écart permanent entre ce qu'ils sont et ce qu'on leur demande : la structuration du langage écrit n'est pas faite, celle de l'orthographe non plus. Par exemple, au dernier brevet blanc, 10% ont la moyenne en français et 7% seulement l'obtiennent dans les 3 disciplines.

Le collège révèle les écarts entre les élèves (très faibles), très peu iront en seconde générale.

Ce sont des élèves très désorientés car en échec permanent depuis des années ce qui est terrible à vivre.

Tous ces déficits se retrouvent en classe de langue en 4^{ème} dont l'objectif premier est d'améliorer l'outil de base qu'est le français.

Nous faisons prendre conscience en espagnol de ce que sont le conditionnel, le subjonctif, le passé simple, etc.

Ils ont du mal à comprendre et à utiliser les relateurs en français, ne perçoivent pas la différence entre “ car ” et “ puisque ”, par exemple.

Les phrases complexes et complètes en espagnol sont à la base du travail et vont permettre de structurer la pensée.

Pour les inciter à travailler dans ce sens et à produire des phrases complètes, sont mises en place de toutes sortes de stratégies qui vont les motiver positivement, leur donner le plaisir d'apprendre l'espagnol pour que cela devienne ainsi un outil de communication et pas seulement objet d'étude, Il faut également qu'ils prennent conscience de la notion d'effort : ils n'ont plus l'habitude d'en faire et rejettent l'obstacle .Se former c'est se transformer soi-même ce qui ne va pas sans effort.

Pour susciter les motivations, il faut développer les connaissances en prenant compte de besoins des élèves à savoir leur fournir des repères, et des cadres de fonctionnement clairs et structurés permettant de se situer de façon précise.

Plus les élèves sont en difficulté, plus il faut décomposer, plus il faut du concret. Il faut donc leur présenter des objectifs clairs et raisonnables et s'organiser à chaque leçon. L'élève de ces classes ne veut pas justifier ses efforts et aime être capable de constater lui-même ses progrès.

D'où l'importance de l'auto-évaluation. Elle augmente la motivation (en cas de réussite surtout).

Il s'agit d'une performance à atteindre qu'il faut pouvoir mesurer. Par exemple : “ Je suis capable de construire deux phrases complètes en utilisant *estar* + gérondif. ”

Autre exemple: présentation du subjonctif en début de cours et on récapitule à la fin, tous ensemble, le matériau linguistique à réutiliser (création d'une rubrique: *De Memoria*).

L'idée de séquence/étape/démarche est incluse dans le mot “ méthode ” qui contient la racine *-ode* que l'on trouve par exemple (concret) dans “ odomètre ”, appareil dont les voitures sont équipées et qui mesure le chemin parcouru.

Une méthode indique aussi comment avancer. Écrit et oral sont complémentaires. L'oral doit être structuré.

Pour le faire comprendre, on va évaluer l'oral à toutes les séances au moyen d'une fiche qui sert de cadre avec des critères précis, son objectif étant d'aider l'élève à construire son expression. Cette fiche a beaucoup de succès et fonctionne plutôt bien car, d'après les élèves, elle permet de prendre confiance en soi, favorise l'écoute, le respect de l'autre (" J'attends mon tour "), permet de se sentir capable de construire et de communiquer avec les autres.

D'autre part, l'élève connaît les critères d'évaluation. Il s'agit d'une co-évaluation et pas d'une auto-évaluation. En cas de litige, le professeur tranche.

La méthode est formatrice pour l'élève, qui se donne comme projet de progresser. Chaque élève a un rôle, une place dans la classe et prend conscience de ses savoirs et obligations.

Chacun ayant des compétences et des points faibles, il faut donc partir de ses compétences pour se débarrasser de ses défauts en se donnant des objectifs à court terme. La fiche d'oral va permettre de leur attribuer une note mensuelle. Comment ?

Rubrique par rubrique, on note:

- l'écoute (ne pas gêner le groupe classe) ;
- la pertinence de l'intervention (qualité et structuration de la pensée) ;
- la correction grammaticale ;
- la prononciation ;
- la variété du lexique et de la grammaire (réutiliser le matériau linguistique donné en situation).

On fait aussi la moyenne par rubrique (ce qui permet de parler en termes de performance) et un bilan : combien veulent-ils avoir sur la prochaine fiche ?

Elle permet aussi au début de l'année de connaître plus vite l'élève et permet le dialogue. La note dépend de l'élève, pas du professeur. La note, c'est le " salaire " de l'élève.

Les deux points forts de cette méthode d'évaluation :

- elle favorise l'écoute (l'élève qui a fait une intervention doit attendre) ;
- elle permet d'être plus attentif aux mots nouveaux, aux structures nouvelles.

On peut varier les tâches, par exemple :

- demander à un élève de prendre des notes de ce qui se dit pendant le cours, de le restituer avant la mise au tableau afin de le corriger sur le cahier (apprentissage de la prise de notes, noté sur 10) ;
- demander, lorsqu'on a terminé de travailler sur un document, de réciter l'essentiel au cours suivant (noté sur 10 aussi), ce qui aide à la mémorisation et permet aux élèves les plus faibles ou qui ont du mal à participer, de tirer leur épingle du jeu.

En effet, si l'oral est primordial, la communication écrite l'est d'autant plus que les élèves sont désorientés. Ils ont besoin de points de repère surtout pour le travail personnel à la maison où ils n'ont aucune aide.

L'aide-mémoire, c'est ce qui est écrit dans le cahier. C'est un texte de référence que l'on peut consulter à loisir (" les paroles s'envolent, " dit-on).

La fiche de suivi des travaux écrits sert pour la remédiation.

Lorsque les élèves voient trop de rouge sur leurs copies, ils sont découragés : tout est faux ! La fiche va leur permettre d'analyser leurs erreurs et de les corriger de manière plus efficace avec

l'aide du professeur (pédagogie différenciée) et en suivant les différentes rubriques qui font un bilan des erreurs selon, par exemple, la décomposition suivante :

- erreurs à traiter : “ traiter en priorité les erreurs grammaticales ” ;
- rappel des règles : “ à recopier ” ;
- formes corrigées, uniquement dans le contexte, c'est-à-dire *leurs* phrases.

Ensuite, la fiche va servir de base de révisions qu'ils vont avoir sous les yeux pendant le contrôle suivant et sera remise avec la copie.

L'analyse permet de cerner les problèmes et donc de revenir sur les points déficients.

Elle répond à la nécessité de fournir aux élèves d'aujourd'hui qui reçoivent des informations de toutes parts des repères et des cadres de fonctionnement clairs et structurés leur permettant de se situer de façon précise. Elle s'inscrit aussi dans une démarche d'apprentissage de l'autonomie, par acquisition de savoir-faire au travers d'activités *concrètes* fondées sur l'écrit.

Par exemple :

- extraire des informations d'un scénario pour décrire un photogramme ;
- repérer les mots essentiels et porteurs de sens ;
- travailler les articulations logiques du discours ;
- évaluer ses acquis et repérer ses manques pour organiser un programme de révision personnalisé ;
- réinvestir ses connaissances dans une situation nouvelle.

Apprendre, mémoriser, comprendre, augmenter, contrôler, critiquer, inventer, imaginer, utiliser, appliquer, communiquer, être capable de restituer un contenu, prendre conscience du travail fourni pour s'impliquer davantage dans le travail, se responsabiliser pour finalement mieux gérer sa vie d'élève, tels sont les objectifs que le professeur de ZEP doit faire accepter par ses élèves – surtout en 3^{ème}, où la question de la motivation est encore plus au cœur du problème, les élèves ayant peu à peu perdu l'image positive qu'ils avaient d'eux-mêmes, et ayant progressivement perdu espoir.

Pour caractériser ce qui apparaît comme l'essentiel dans la relation pédagogique, on pourrait dire qu'il s'agit d'une relation d'aide, d'assistance. On pourrait dire aussi une relation de coopération, car élèves et professeurs coordonnent leurs efforts pour atteindre un but.

On aide à construire le savoir autant qu'on le transmet.

Le collègue, même et peut-être surtout en zone sensible doit être en permanence le “ lieu-apprendre. ”

Ce qui fait l'originalité et la force de notre discipline, c'est l'entière liberté pour mener un cours.

La méthodologie n'est pas un carcan, ni la planification linguistique. On est en perpétuelle adaptation ce qui permet d'innover, d'essayer, de tenter des paris, ce qui est source de satisfaction car un enseignant en ZEP est un enseignant à part entière qui fait le même travail qu'ailleurs et obtient aussi de bons résultats.

APPROCHES DIVERSIFIÉES DES SUPPORTS ET DÉMARCHES APPROPRIÉES POUR RENDRE L'ÉLÈVE ACTIF EN CLASSE ET À LA MAISON.

Mme TAIN

Professeur au Collège Jean Moulin à Aubervilliers

“ Pourvu qu'ils m'écoutent... ”

“ Pourvu qu'ils comprennent... ”

“ Pourvu qu'ils participent... ”

“ Pourvu qu'ils apprennent... ”

Ces vœux très cristoliens, le professeur d'espagnol, comme beaucoup de ses collègues d'autres disciplines, les forme, surtout lorsqu'il débute, et bien vite il en vient soit au constat négatif et dangereusement définitif “ qu'ils ne m'écoutent pas ”, “ qu'ils ne comprennent rien... ”, etc., soit à la conscience qu'on peut certainement essayer que cela ne reste pas des vœux pieux.

En poste en collège à Aubervilliers depuis 1976 et ayant élargi mon champ d'observation à la diversité des situations d'enseignement de l'espagnol dans l'académie de Créteil du fait de mes fonctions de professeur formateur et de conseiller pédagogique, force m'a été de constater, depuis plusieurs années déjà, que, s'il existait toujours, même en Seine Saint Denis, de “ bons élèves ”, susceptibles de recevoir n'importe quel type d'enseignement et d'en tirer profit, et encore quelques classes d'excellence, la relation pédagogique était à reconstruire, ou à adapter, quand elle n'était pas purement et simplement à réinventer, y compris pour l'enseignement de l'espagnol.

Dans ce contexte, il me semble qu'il faut se garder de deux écueils quand on veut pouvoir enseigner en ZEP :

- la nostalgie sur le mode “ les élèves ne sont plus ce / ceux qu'ils étaient ”,
- la mise à distance “ pathologique ” par le regard que le professeur porte sur eux.

Certes le chantier était devenu immense et l'enfermement dans des certitudes et des pratiques devenues parfois inopérables, impossible. Dans ce cas-là, me semble-t-il, le seul principe à appliquer est le principe de réalité : ne pas “ rêver ” l'élève, le voir et l'accepter tel qu'il est. “ *Mettre un enfant en échec est un acte impardonnable : le but de l'éducation c'est de faire faire des progrès, ce qui n'est possible qu'en partant de l'enfant tel qu'il est quand on le prend en charge et non tel qu'on voudrait qu'il soit.* ” (Le Monde, 20/10/95, Alain Reinberg, “ Sur les rythmes scolaires ”)

À la réflexion, il ne s'agit pas d'un grand bouleversement ni de faire table rase, mais après avoir établi le diagnostic – “ que savent-ils faire ? quelles compétences ont-ils ? quelles tâches sont-ils aptes à mener à bien ? ” autant, sinon plus, que “ que ne savent-ils plus faire ? ” – pouvoir adapter ses pratiques en se gardant de la tentation de renoncer aux exigences dans un souci de simplification ou d'allègement extrêmes, sous une série de prétextes : “ avec eux, je ne peux plus faire de textes, je ne fais plus que des images et des BD ”, “ ils ne font plus rien à la maison, ce n'est pas la peine de leur donner du travail, surtout pas écrit, ils copient tous ”, “ je ne peux pas leur faire étudier le passé, ils ne savent toujours pas le présent de l'indicatif ”, etc.

S'il faut se garder de toute démarche simplificatrice et réductrice, il faut également abandonner ce qu'on pourrait nommer pédagogie de l'acharnement pour mettre en place une pédagogie du détour et des entrées multiples car, pour citer “ La maîtrise de la langue au collège ” (Jean-Pierre Astolfi, CNDP) : “ *L'élève ne s'approprie pas le savoir sur un mode cumulatif mais plutôt sur un mode spiralaire (par reprise différée des mêmes notions à un autre niveau).* ”

On peut vouloir varier la pédagogie de l'espagnol, le plus efficace, semble-t-il, étant surtout de la diversifier ou plutôt d'en diversifier les approches, comme le décrit J.-P. Astolfi : “ *Si la variation est envisagée dans le temps, on peut voir la pédagogie diversifiée de façon synchronique. À l'occasion d'une séquence d'apprentissage donnée et pour atteindre un objectif déterminé, l'on s'interroge alors sur l'éventail des démarches simultanément possibles* ”.

Diversifier les supports et mettre en œuvre les démarches appropriées afin de faciliter la compréhension et la prise de parole de l'élève et rendre effectif son travail à la maison, tels sont les points sur lesquels je m'efforce de réfléchir.

L'opacité des supports s'ajoutant à celle du fonctionnement du cours, la lenteur et le pointillisme sont à proscrire.

I- Faciliter la compréhension en diversifiant les supports lors d'une même séance.

Dans l'exploitation des documents considérés trop souvent comme une fin en soi, le manque ou l'insuffisance des outils linguistiques (vocabulaire et expressions permettant d'intervenir en classe, outils de re-formulation, connecteurs logiques et chronologiques) sont pour les élèves les obstacles majeurs dont le professeur d'espagnol ne peut que prendre conscience et auxquels il s'efforce de s'attaquer en y remédiant.

Or, trop souvent, on travaille *un* document, qui s'inscrit dans un projet, par séance, on y reste même pendant plusieurs séances. Pour peu que l'accès au sens ne soit pas immédiatement facilité, que la production-expression des élèves soit pauvre, on frôle vite l'incident grave, les élèves optant pour vaquer à leurs occupations personnelles (et ils en ont de multiples sous de multiples formes). Certains sont même capables, au sens propre, de s'endormir, d'autres de tomber de leur chaise, d'autres enfin de sortir du cours... Les élèves de ZEP, encore plus que d'autres, ont une incapacité notoire à supporter l'ennui, et une exigence énorme envers l'enseignant.

J'ai pu vérifier que proposer plusieurs supports lors d'une même séance (deux semblent le maximum possible en collège) peut permettre dans certaines classes de maintenir l'intérêt et la curiosité, donc l'activité, s'ils sont travaillés en écho, en miroir.

Par exemple :

- deux textes : ils seront d'un niveau de difficulté croissante, le premier servant de " mise en bouche ", d'introduction : accès au lexique, aux tournures idiomatiques, à la syntaxe, approche thématique, réemplois immédiats. Il est clair que le choix de ces deux textes doit tenir compte de leur longueur respective et que la sélection des objectifs (langue et sens) doit être rigoureuse et réaliste ; on ne peut tout exploiter. L'étude du premier texte permet d'éclairer le second texte, de lever les inhibitions éventuelles. L'accès au second texte en est grandement facilitée.
- un document iconographique introduisant l'étude d'un texte (en redondance)
 - fonction informative par rapport au texte,
 - image : déclencheur de parole

J'ai constaté que ces deux démarches permettent de travailler dans un premier temps sur ce que les élèves savent le mieux faire bien souvent : mettre en évidence les analogies et / ou les différences, démarche qui les rassure toujours (*es como ..., es diferente de ... porque..., se trata aquí también de..., lo diferente es que..., no es... sino..., es igual que ... ya que..., es todo lo contrario de... porque... etc.*).

Image muette ou avec le moins de texte possible et texte simultanément (en redondance) : va-et-vient entre l'image et le texte, l'image assurant la fonction de " traduction iconographique " du texte, servant à exemplifier les informations données par le texte ou plus " décorative ", constituant un enrichissement, culturel par exemple.

Texte d'abord puis image permettant un réinvestissement immédiat (lexique, structures de langue, idées) donc aidant à la mémorisation et à la fixation.

Texte puis écoute de l'enregistrement de ce texte. L'écoute permet de vérifier la compréhension, le bien-fondé des commentaires et analyses, de travailler par imitation la correction phonétique, de préparer la mémorisation et la fixation.

D'autres combinaisons sont bien évidemment possibles.

II- Diversifier les approches, et donc les tâches demandées aux élèves lors d'une même séance.

Le déroulement du cours d'espagnol le plus fréquent est le suivant : lecture magistrale si c'est un texte ou prise de connaissance rapide du document iconographique, compréhension globale, descente du texte par unités de sens, ou étude linéaire d'une BD, ou approche méthodologique plan par plan de la photo, élucidation, sollicitations diverses pour faire apparaître le sens littéral, permettre la re-formulation, déboucher sur l'analyse et le commentaire quand c'est possible, récapitulations (le plus souvent répétitions) par paliers, lecture éventuelle à haute voix des élèves...

C'est un schéma de cours qui fonctionne parfaitement bien quand il est maîtrisé par le professeur et avec des élèves qui ont quelques moyens et / ou sont bien entraînés. Mais, pour des élèves en difficulté, cette approche parfois rigide et répétitive, surtout lorsque le guidage du professeur est défaillant, les lasse très vite et les démotive. Elle ne permet de mettre en place qu'un éventail assez réduit des activités possibles de l'élève pendant une même séance. Elle ne s'appuie que sur la reconnaissance et la valorisation de quelques compétences ou savoir-faire, toujours les mêmes, à l'exclusion d'autres rarement éprouvés, rarement reconnus. La plupart du temps, en cours d'espagnol, ne sont valorisés que les élèves possédant une bonne maîtrise langagière. C'est dire que beaucoup sont abandonnés au bord du chemin.

Un déséquilibre fréquent apparaît lors des séances entre le “ tout littéral ” – répétition à l’identique du texte – ce qu’inconsciemment les élèves même faibles refusent, ou le “ tout analyse ” impossible si la compréhension littérale n’est pas assurée.

On constate également que la part accordée à l’écrit lors d’une séance est insignifiante, limitée au contrôle ou à la prise de notes très guidée en fin de cours.

Avec des élèves en difficulté, il apparaît indispensable d’adapter la tâche aux possibilités immédiates et très différentes de chacun, “ *de façon à ménager des situations où il réussira et développera une image de soi positive* ”.

A- Pour donner accès au sens :

- accorder plus de place à la lecture silencieuse avec guidage par étapes et en attirant l'attention des élèves sur le repérage des passages clés du support textuel (*fijaos bien en las líneas...*),
- passer davantage par l'écrit pour permettre la compréhension et préparer la prise de parole : relever, lister, repérer les indices, les articulations, recopier, souligner ou surligner, identifier les formes et les éléments connus, etc. Toutes consignes qui tiennent compte des étapes obligées de la compréhension.

Se rappeler que l'élucidation préalable ne suffit pas, qu'elle doit se faire en continu, du début à la fin du cours et que " *la clarté naît toujours d'une interprétation* " : il faut comprendre pour parler mais parler aide à comprendre.

B- Pour produire du sens :

- s'il est indispensable d'utiliser ce qui a été fait précédemment pour énoncer ce qui a été compris de manière littérale et / ou reformulée, il est tout aussi indispensable de rapidement dépasser le stade de l'énoncé pour mettre en relation, prolonger, justifier, se prononcer, interpréter, donner son avis... Aucun élève ne supporte de répéter à l'identique à longueur de cours. Tous, même avec peu de moyens linguistiques, éprouvent le besoin de s'exprimer de façon personnelle pour peu qu'on les y invite et qu'on sache les solliciter en leur fournissant les mots pour le dire.

L'accès à l'implicite étant très difficile pour une grande majorité, pourquoi ne pas le leur donner sans hésiter et leur demander de justifier ces affirmations par les éléments du support qui les ont permises.

Faciliter, susciter les réemplois permanents (immédiats : la langue du support / différés : les séances précédentes).

Aborder les difficultés de langue nouvelles en acceptant dans un premier temps de les lexicaliser (formes verbales : par exemple, comprendre *quiso* par la même démarche qu'on comprend *la mesa* ; tournures idiomatiques).

Pratiquer la correction avec diplomatie, selon, comme l'écrit Claude Hagège, " *une méthode fondée sur l'expansion, c'est-à-dire en présentant la bonne formulation avec sérénité et sans éclats réprobateurs, sous l'aspect d'un complément plutôt que d'un substitut autoritaire...Pour autant elle doit être parfaitement claire et il est important que le maître répète la bonne formule et en sollicite la répétition.* " (*L'enfant aux deux langues*)

Pour se faire comprendre quand on parle espagnol : accorder plus de place au travail sur la correction phonétique, reprendre les expressions phonétiquement incorrectes (absence ou déplacement de l'accent tonique, débit, articulation, audibilité, etc.). Cela peut se faire sous des formes ludiques.

C- Pour vérifier la compréhension, récapituler, faire des bilans lors d'une séance :

Entendu lors d'une phase de récapitulation laborieuse : " Madame, votre phrase-là, elle est trop longue, elle ne rentrera jamais dans nos têtes ! " Cette phase est difficile à mener : on se heurte vite au problème des difficultés d'attention des élèves et à celle de la prise de parole en continu qu'il est cependant important de travailler avec eux.

Avec certaines classes ou certains élèves, un bon moyen de récapituler est de leur demander de relire à haute voix le passage du texte auquel les dernières interventions renvoyaient. Ils devraient être alors en mesure : 1) de retrouver le passage en question, 2) de le lire correctement.

Le jeu, la représentation, les conseils de mise en scène, si la spécificité du support le permet, peuvent être aussi de bons outils de vérification et de récapitulation ainsi que des activités gratifiantes pour les élèves.

Pourquoi ne pas demander aux élèves de reconstruire à l'écrit, à partir des éléments apparus au tableau tout au long du cours et avec l'aide du professeur, l'essentiel de ce qui a été trouvé, compris, exprimé ? Cela contribue par la même occasion à l'apprentissage de la prise de notes et de l'expression écrite, et cela leur montre l'utilité de ces notes pour effectuer le travail à la maison.

III- Diversifier les consignes de travail. Aider à la réalisation.

J'emprunterais à Olivier Reboul dans "*Qu'est- ce qu'apprendre ?*" sa définition du savoir faire. Il le définit "*comme un pouvoir refaire quand on veut et comme on veut*".

Sans doute peut-on écarter au stade de l'apprentissage où en sont les élèves de collège en ZEP, la deuxième partie de la définition qui à mon sens, renvoie plutôt à des compétences de cycle terminal, de fin d'apprentissage.

Je me suis rendue à l'évidence que mes élèves pour prendre conscience et confiance de " pouvoir refaire ", avaient besoin qu'une partie de leur travail personnel soit amorcée lors de la séance, que la trame de ce travail leur soit clairement indiquée, que le " pour quoi faire " leur soit répété, que l'effort de mémorisation / fixation ait déjà été bien commencé pendant le cours.

J'observe également que plus je diversifie les tâches à réaliser à la maison, à l'instar de ce qui se fait en classe, plus nombreux sont les élèves qui font leur travail et, souvent, mieux ce travail est fait. Qu'il vaut mieux graduer les difficultés en ne privilégiant pas toujours les mêmes compétences (la maîtrise langagière, par exemple), et multiplier, raisonnablement, les tâches débouchant sur un " pouvoir refaire " : justifier une affirmation donnée en recopiant quelques phrases du texte bien choisies, rechercher des informations qui confirment un énoncé, les classer, exercices de substitution, transposition, imitation, etc.

Je constate également qu'en insistant sur la mémorisation (du lexique, des tournures idiomatiques, de phrases clés, de textes courts), les plus faibles d'entre mes élèves arrivent à élargir leur potentiel d'expression et leur champ de compréhension.

Trop souvent encore, malgré tout, le travail n'est pas fait. Quelle solution envisager pour y remédier ? Je crois que là aussi il faut avant tout établir le diagnostic :

- soit ils n'ont réellement pas su comment s'y prendre et, après avoir vérifié que la faisabilité des tâches n'était pas en cause, je le fais avec eux (surtout en début d'année) : il s'agit de leur montrer comment utiliser les éléments du cahier, l'appareil pédagogique du manuel, comment bien lire les conseils de réalisation, dans quel ordre procéder, qu'en ayant mémorisé ce qui été signalé, ils peuvent réaliser sans trop de douleur et avec un seuil minimum de réussite le travail demandé. Je m'efforce ensuite de leur démontrer que ce travail personnel s'il est fait, leur facilite l'approche de la leçon du jour ;
- soit ils n'ont pas voulu, pas eu envie de le faire... Dans ce cas, je m'aperçois de l'inefficacité croissante du zéro, de la croix ou de tout autre système comptable. Pour certains, cela les laisse de marbre. Je m'efforce donc toujours de faire refaire, ne serait-ce que recopier si la correction a été faite, apprendre par cœur pour la séance suivante (tout ou partie) et je les contrôle. À la fin quand même ils se lassent (cela prend plus ou moins de temps selon les cas !).

Pour terminer et bien qu'ayant la fâcheuse impression d'avoir enfoncé beaucoup de portes ouvertes et énoncé quelques banalités, je ne voudrais pas laisser accroire que je domine parfaitement tous ces problèmes. Loin de là. Beaucoup de mes réflexions précédentes en sont encore au stade expérimental et je continue à m'interroger sur la valeur de ces expérimentations.

Tout cela demande tellement de temps, d'énergie, de disponibilité et d'enthousiasme. De bonnes conditions de travail et une réflexion commune.

LA DIVERSIFICATION DES STRATÉGIES PÉDAGOGIQUES EN ZEP

Madame Nicole MEDINA

Professeur d'espagnol au Collège LA DEVEZE à BEZIERS

Lors des stages, des réunions ou même simplement des conversations entre collègues, nous avons souvent pu constater que nous ne pouvions plus enseigner l'espagnol comme au début de notre carrière, et ceci pour plusieurs raisons.

D'abord tout simplement parce qu'il est bon de s'interroger, de se remettre en question, ce qui entraîne constamment des changements dans nos pratiques mais aussi ensuite parce que nos élèves de ZEP sont moins concentrés que leurs aînés, plus indisciplinés. C'est surtout valable, hélas, pour nos LV1. Nous avons, avec l'administration et nos collègues d'espagnol, essayé de lutter contre cet état de faits mais nos élèves de 6^{ème} LV1 proviennent de plus en plus du milieu gitan, réfractaire à toute intégration scolaire, ou de la population maghrébine en difficulté au primaire. Comme ils ont un niveau général plus faible, nous ne pouvons plus faire le même type de cours qu'autrefois. Quelles stratégies mettre alors en place pour continuer de dispenser malgré tout un enseignement de qualité et efficace ?

Nous avons réfléchi à ce problème avec mon unique collègue d'espagnol au Collège, Mme ROUBICHOU, et sans trouver de solutions absolument applicables à toutes les classes, voici ce que nous essayons de faire.

Nous pensons qu'il faut avant tout impliquer davantage les élèves dans les cours. Pour cela plusieurs moyens sont à notre disposition. Chaque fois que cela est possible nous leur donnons un rôle dans la classe. Ainsi ils doivent (nous changeons d'élève à chaque cours) tenir une feuille où l'on note le nombre de fois où chacun participe pendant l'heure, tenir une feuille où l'on note les interventions diverses en français. Lorsqu'un petit effectif et une bonne entente dans la classe le permettent cette dernière " activité " peut devenir un jeu. On doit verser une petite somme pour avoir parlé en français pendant le cours d'espagnol et à la fin du trimestre ou de l'année scolaire, nous organisons un goûter avec cet argent. Dans une autre classe de niveau très faible, pour valoriser les gitans qui ne s'intéressaient pas du tout au contenu des textes mais parlaient bien espagnol (c'étaient des " gitans andalous " comme ils le proclamaient eux-mêmes) nous leur avons confié le rôle (après concertation avec eux) de correcteurs de leurs camarades.

Lorsque l'occasion s'en présente, nous faisons " agir " les élèves aussi. Ainsi avec les 3^{ème} LV1 (à petit effectif généralement) chaque année début janvier nous étudions la recette du gâteau des Rois (une recette de cuisine est toujours idéale en plus pour réactiver l'impératif) et puis nous allons pétrir et mettre en forme notre *roscón de Reyes* dans la cuisine où pourtant il n'y a plus d'installations pour préparer les repas (ceux-ci arrivent tout prêts d'un autre Collège) ... mais qu'à cela ne tienne, il y a chaque année trois ou quatre mamans volontaires (toutes maghrébines cette année) pour faire cuire les gâteaux l'après-midi quand la pâte est bien montée.

Avec les classes à effectif normal (et même chargé cette année) un loto est toujours possible après l'étude ou la révision de la numération. La classe est décorée, les élèves changent de place, peuvent manger des bonbons, boire (une petite mise en garde au cours précédent suffit pour que la classe ne soit pas plus salie que pendant un cours normal et de toutes façons celle-ci est nettoyée sans problème à la fin de chaque loto par un groupe désigné à l'avance) On est loin du cours traditionnel et il est rare qu'il y ait des absents ce jour-là, même dans les classes où existe un absentéisme chronique important.

Un autre moyen de rompre le traditionnel face-à-face élèves-professeur (même si la disposition des bureaux dans ma classe est en U, donc invite déjà les élèves à s'écouter et à se parler) consiste à les faire travailler en groupes. Le professeur doit, ce jour-là, particulièrement bien préparer son cours, donner des consignes de travail, de respect du temps très claires et précises. Dans ces conditions-là, les élèves, généralement motivés par une organisation différente du cours, ne rechignent pas à travailler en espagnol, tout en apprenant à argumenter, à s'affirmer au sein du groupe, à devenir autonomes.

Chaque fois que l'on peut, on doit entraîner aussi les élèves à l'évaluation et à l'auto-évaluation. Ils peuvent donner leur avis à propos de la notation lorsqu'un de leurs camarades est interrogé en début d'heure, donner leur avis sur leur propre note aussi et enfin posséder les critères d'une auto-évaluation pour certains de leurs contrôles. Je pense en particulier au commentaire de photo ou de publicité où l'élève pourra calculer sa note ou du moins suivre les éléments de sa notation sur une cible. Cette cible est constituée d'un cercle extérieur avec trois cercles plus petits à l'intérieur correspondant à l'échelle des notes de 5 points en 5 points, 20 correspondant au point central. La circonférence extérieure est divisée en six (ou plus si on le désire) arcs de cercle qui correspondent aux attentes du professeur pour ce commentaire. Exemple de cible : un arc de cercle pour la richesse du vocabulaire, un pour la correction grammaticale, un pour le style, un pour le repérage des axes importants, un pour l'approfondissement des idées, enfin un pour une conclusion riche et personnelle. Dans l'ensemble, les élèves – sachant ainsi ce que l'on attend d'eux – font des progrès sensibles dans le domaine du commentaire et, de toutes façons, comprennent mieux leur note.

Après avoir impliqué nos collégiens dans le fonctionnement du cours, pour essayer de les intéresser au maximum au document du jour nous multiplions et alternons les supports.

Si l'explication de texte a tendance à rester l'exercice le plus retenu, du moins peut-on varier le genre de texte. Passer d'un petit dialogue extrait d'une conversation courante à un texte plus descriptif, plus littéraire, enfin à un poème, ne donne pas l'impression aux élèves de " faire " toujours la même chose. En plus, lors de l'explication de ce texte il faut veiller à garder constamment un rythme alerte afin de maintenir toujours éveillée l'attention des élèves. Pour cela dans les classes les plus faibles et les moins disciplinées, il est bon de faire écrire la petite synthèse dans le cahier en plusieurs fois. Ces paliers récapitulatifs permettent non seulement de bien fixer ce que l'on vient de découvrir dans le texte (à la fin de l'heure les élèves faibles ont dit trop peu ou entendu trop de choses sur le document pour pouvoir retrouver clairement l'essentiel) mais aussi de calmer certaines fois les esprits (le fait de passer à une autre activité, d'écrire, met fin à l'agitation et au bavardage).

Le commentaire de document iconographique doit aussi avoir une place de choix dans le travail en classe. L'étude d'une photographie permet souvent de faire connaître de façon agréable (les élèves participent volontiers) un petit aspect de la civilisation espagnole ou latino-américaine à l'ombre généralement d'un monument ou d'un site très connu. Un commentaire de diapositive présente les mêmes avantages en plongeant même encore plus nos adolescents dans une scène typique d'Espagne ou d'un pays hispanophone. L'étude d'un tableau de maître n'est pas à écarter sous prétexte que le Collège est classé en ZEP, nous sommes quelquefois surprises de constater tout ce que les élèves peuvent ressentir à la vue d'une œuvre d'art. Un travail qui plaît la plupart du temps à ces derniers est bien sûr le commentaire de bande dessinée. On peut en plus varier les types d'exercices sur ce support et par exemple cacher le contenu des bulles pour en faire inventer un.

L'exploitation d'un document vidéo peut aussi apporter beaucoup au cours d'espagnol. Comme le temps de visionnage doit être très court (généralement pas plus de 5 mn), les publicités sont les documents rêvés pour motiver les élèves, les inciter donc à s'exprimer et au-delà souvent d'un thème à la mode dans le monde entier, leur faire découvrir un aspect spécifique de la mentalité espagnole.

N'oublions pas les chansons qu'attendent avec impatience ces adolescents nourris de " culture " auditive. Pour les 6^{ème} les comptines sont très intéressantes car elles plaisent encore aux élèves (il ne sera pas question d'en faire apprendre aux 3^{ème} qui seraient humiliés qu'on les prenne pour des enfants !) et permettent d'introduire des formes verbales, des structures grammaticales, bien mémorisées grâce au rythme. Pour les plus grands, l'étude d'une chanson à la mode, choisie si possible par eux-mêmes, présente finalement les mêmes avantages. Cette année une classe de 3^{ème} à forte proportion maghrébine m'a apporté une cassette d'un chanteur marocain, Saïd Marouani, qui chantait quelques chansons en espagnol. Après audition de la cassette chez moi, j'ai choisi de leur faire étudier " Maria, Maria " ; l'accent certes était moyen mais on comprenait très bien les paroles qui constituaient une jolie chanson d'amour et les élèves ont revu avec un plaisir extrême le passé simple à coups de *cuando te conocí ... me quedé ... senti ... no pude ... las horas pasaron ... etc.*

Ce qui permet aussi de motiver les élèves et de leur faire corriger certains défauts, c'est de filmer leur production. Pour des raisons matérielles on ne peut pas le faire trop souvent mais de temps en temps emprunter le caméscope du collège et filmer soit la récitation de petits poèmes, soit la représentation de courtes scènes est extrêmement positif.

On pourrait citer ensuite quelques activités qui, bien sûr, sont très ponctuelles mais présentent des avantages pédagogiques certains et sont propices à créer un bon climat relationnel dans la classe. Je pense en particulier aux recettes de cuisine appliquées, aux lotos (cités déjà dans la première partie) et enfin au jeu sous de nombreuses formes. Essayer de donner sans arrêt un aspect ludique au cours est à la limite une question d'état d'esprit et engendre une ambiance détendue. Pendant l'explication de texte la plus classique par exemple, il m'est arrivé de faire retrouver un mot que les élèves connaissaient mais avaient oublié, sous forme de jeu du pendu. Pendant une minute la classe se détend, le mot est généralement bien mémorisé et le rythme du cours n'en souffre pas, au contraire.

Au-delà de la diversité des supports, il est bon, chaque fois qu'on le peut, d'agir en interdisciplinarité avec des collègues. Un exemple récent, qui s'est révélé positif dans une classe de 3^{ème} pourtant faible et peu motivée est l'étude simultanée, sur des supports très différents en français et en espagnol, du *Cid*. Nous avons aussi, une année, travaillé en 5^{ème} avec le professeur de musique et après une séquence sur l'Andalousie nos élèves avaient assisté à un spectacle de flamenco monté par un petit groupe de gitans de La Devèze, aidés justement par ce professeur de musique.

À ce propos, il faut souligner l'aspect positif des activités scolaires hors collège. Nous étions allés voir les sévillanes et écouter du *cante jondo* dans une belle salle voûtée dépendant d'une église très ancienne de Béziers et beaucoup d'élèves de cette classe entraient pour la première fois dans un bâtiment de ce style.

Bien sûr, nous ne devons jamais oublier que nous enseignons avant tout l'espagnol, mais lorsque notre enseignement peut s'allier à une ouverture d'esprit offerte à des enfants vivant dans un quartier un peu défavorisé, pourquoi ne pas en profiter ? Il y a trois ans, nous avons pu emmener des élèves volontaires de 3^{ème} – hors temps scolaire – à la représentation, en français, de quelques scènes caractéristiques de *Lazarillo de Tormes* dans un théâtre de la ville. L'étude ensuite en classe d'une de ces scènes (en espagnol, bien sur) a été beaucoup plus appréciée par ces élèves que lors des années précédentes.

Les cinémas de la ville organisent quelquefois une semaine du cinéma espagnol et voir un film comme *Mourir à Madrid* par exemple, permet une bonne sensibilisation au thème de la guerre civile espagnole étudié en 2^{nde}.

Ayant la chance de résider dans le sud de la France, près de la frontière avec l'Espagne, nous pouvons organiser des sorties d'un jour seulement dans ce pays. Ainsi le prix n'est pas élevé – les adolescents emportant leur pique-nique – et la somme à payer ne reste un obstacle que pour un très petit nombre de familles. Un exemple de sortie qui chaque fois plaît beaucoup aux élèves combine la visite du musée Dalí à Figueras (avec préparation antérieure en classe) le matin et une excursion sur la Costa Brava (à Rosas par exemple) l'après-midi.

Nous proposons enfin un voyage en Espagne d'une semaine (pour 1800 F – 1900 F environ, exception 2200 F il y a deux ans pour les Iles Canaries). Actuellement comme les difficultés financières rencontrées par les parents sont de plus en plus grandes dans ce quartier, nous ne le proposons qu'une année sur deux.

Je pense qu'avec une bonne préparation en cours lors du mois qui précède le voyage, l'exploitation s'avère ensuite enrichissante pour tout le monde, tant pour le professeur que pour les élèves (même pour ceux qui n'ont pas participé au voyage).

Qu'espérons-nous en mettant en œuvre ces diverses stratégies dans nos classes ? La première réponse, bien égoïste, qui sert de base à toutes les autres, est qu'ainsi nous espérons continuer de travailler en éprouvant du plaisir, nous espérons ne pas nous laisser gagner par la morosité caractéristique de certaines salles des professeurs. Au cours de nos différentes activités, nous découvrons parmi nos élèves de ZEP des trésors de bonne volonté et d'envie d'apprendre qui nous permettent de faire ensuite des cours plus riches. Nous espérons aussi compenser, dans une certaine mesure, les handicaps socioculturels de nos élèves par une ouverture sur la culture hispanique et une motivation plus grande. En diversifiant nos tactiques pendant le cours d'espagnol nous espérons obtenir une participation plus active permettant aux élèves d'une part de bien assimiler le programme, d'autre part d'atteindre une certaine autonomie.

Dans tous les cas, notre espoir le plus grand est de faire progresser nos élèves suivant leurs moyens et de les amener en 2^{nde} (2^{nde} indifférenciée ou 2^{nde} professionnelle) avec un niveau satisfaisant.

L'ÉVALUATION DU TRAVAIL DES ÉLÈVES

Madame Elizabeth DI MARCO

Collège Paul Cézanne de MANTES-LA-JOLIE

J'ai souhaité intervenir sur l'évaluation dans nos classes de ZEP pour deux raisons.

Tout d'abord, s'il est un domaine où je n'ai aucune certitude, c'est bien celui-là. De ce fait, il me semblait intéressant de vous confier mes doutes. Je voyais dans la rédaction de cet exposé et dans le débat qu'il devait susciter l'occasion de prendre du recul sur ma pratique.

Ensuite parce que cette évaluation (et je parle de l'évaluation que l'on dit sommative) soulève un délicat problème et peut être source de conflits parfois très violents dans le cas d'élèves confrontés à l'échec scolaire.

Même si la LV2 est très souvent une seconde chance pour beaucoup d'entre eux, il n'en reste pas moins que nous ne menons pas tous nos élèves à la réussite et que cette évaluation sommative peut s'avérer fort douloureuse. Douloureuse pour l'élève qui se verra renvoyé de plein fouet son manque de travail personnel, son manque d'intérêt pour la matière, ses difficultés à mémoriser ou à composer en temps limité. Douloureuse pour le professeur contraint de remettre en question ses démarches pédagogiques, très souvent partagé entre la déception profonde et la colère devant les résultats médiocres d'un groupe-classe qui avait pourtant honorablement travaillé tout au long de la séquence.

Et c'est parce que cette évaluation sommative est dans la plupart des cas faite de douleur, de déception, de frustration de part et d'autre, qu'elle peut générer des conflits entre le professeur et sa classe. Conflits parfois très violents :

- lorsque le professeur est jeune, ou nouveau dans l'établissement, certains élèves n'hésitent pas à parler d'incompétence ;
- lorsque l'élève pense qu'il n'y a pas adéquation entre ce qui a été fait en classe et ce qui est demandé dans l'évaluation, entre la difficulté du contenu et le temps qui lui est accordé pour réaliser ce travail ;
- lorsque le professeur donne l'impression d'être injuste ;
- lorsqu'un trop grand nombre d'élèves d'une même classe se retrouve en dessous du minimum supportable ;
- lorsque les appréciations laissent transparaître un mépris profond de l'enseignant.

Mon propos n'est pas aujourd'hui de revenir sur l'avant et l'après évaluation, sur le bien-fondé de l'évaluation formative ou sur les structures de remédiation à mettre en place. Je souhaite me pencher sur l'évaluation sous ses deux aspects fondamentaux, à savoir l'évaluation de l'écrit et l'évaluation de l'oral; pour ce faire, je partirai de deux expériences personnelles :

- une expérience collective de " bilan inter-établissements " ;
- une expérience personnelle de grille d'évaluation de l'oral.

J'aimerais aussi insister sur la nécessité de faire participer le plus possible la classe à l'évaluation et démontrer que cette évaluation peut devenir un facteur de progrès pour l'élève.

Depuis trois ans, les hispanisants issus du Val-Fourré de Mantes-La-Jolie participent à un " bilan commun d'espagnol " qui a lieu deux fois par an. Je me propose donc de vous présenter ce travail collectif et je le ferai comme porte-parole de mes collègues Isabelle Cléménçon du collège Sully, Victoria Fernandez et Yasmine Bouterra du Collège Clémenceau, Elisabeth Guillot du Collège Chénier, Betty Brunet du Collège Pasteur et Maïté Jégoux qui enseigne avec moi à Cézanne. Ce travail d'équipe est né, en fait, d'un échec. L'échec d'une liaison collège-lycée que nous avons tenté de mettre en place. Suite à deux réunions totalement infructueuses (nos collègues de lycée ne s'étant pas déplacés la première fois et n'ayant pas vu le besoin de rencontres régulières la seconde fois) le pont était cependant jeté entre cinq collèges accueillant les élèves du Val Fourré.

Il est alors apparu qu'une même hantise habitait chacune d'entre nous, que nous nous posions toutes les mêmes questions :

- face à la très grande hétérogénéité de nos classes, comment garder un haut niveau d'exigence linguistique et culturelle ?
- alors que nos élèves sont dirigés de plus en plus massivement vers les BEP, comment faire travailler au mieux nos cas de réussite, parfois fort brillants, qui eux, partiront pour le lycée général et se trouveront alors au contact d'élèves issus de collèges fort différents ?
- comment adapter un programme officiel qui doit rester la référence nationale, y compris dans les ZEP, sans tomber dans le piège du " kit de survie " ?

Nos premières rencontres ont été l'occasion de réfléchir à ces problèmes et de tenter d'y répondre, en partie, avec l'élaboration d'un *Pasaporte* que nos élèves de 3ème reçoivent au premier trimestre et qui leur permet de faire le point avant et après chaque conseil de classe sur les progrès et les lacunes dans les méthodes de travail (à l'oral et à l'écrit) ainsi que dans la pratique de la langue (voir annexe, page 58)

Cet outil leur permet donc de prendre conscience du chemin qu'il leur reste à parcourir pour s'engager dans une seconde dans les meilleures conditions possibles. Il s'agit là d'une évaluation purement personnelle et formative puisque chaque élève doit indiquer ce qui est acquis et ce qui est non acquis.

Nous avons aussi mis en place un " bilan commun " auquel nos élèves participent à deux reprises dans l'année. Ce bilan n'a rien d'original dans la forme puisqu'il reprend la forme tripartite de l'épreuve du brevet: compréhension

/ compétence linguistique / expression personnelle. La note est accompagnée d'un coefficient supérieur et apparaît à part sur le bulletin.

Son intérêt repose :

- sur le travail d'équipe qu'il nous impose (recherche de textes, conception de l'évaluation et de la correction avec barème, échange de copies, établissement du classement) ;
- sur une macro-progression que nous mettons en place dans nos classes ;
- sur l'élaboration d'une séquence commune pour tous les collèges concernés, séquence de documents précédant l'évaluation commune ;
- sur les contacts que cette épreuve nous a permis de nouer, certaines d'entre nous étant le seul professeur d'espagnol dans leur établissement.

Du point de vue de l'élève, cette évaluation lui fait prendre conscience d'un niveau d'exigence commun et lui permet de se situer non plus uniquement au sein d'une classe mais au sein d'un nombre beaucoup plus important de candidats, des élèves qu'il retrouvera peut-être lorsqu'il sera en seconde.

Certes, l'organisation est un peu lourde ; il faut trouver du temps pour se voir et pas question d'évoquer le paiement de ces heures de concertation ! Il faut aussi dégager un créneau horaire pour que toutes les classes du Val Fourré composent au même moment. Il faut faire face à la correction sans parti pris, avec la plus grande honnêteté possible.

Mais il y a aussi le bonheur de voir nos élèves s'y préparer (pas toujours avec le sérieux que nous souhaiterions mais jamais avec indifférence), de les voir composer avec attention et de pouvoir récompenser les meilleurs puisque nous remettons un prix aux trois premiers. Il s'agit d'une évaluation sommative, non démagogique mais à laquelle se sentent déjà attachés nos élèves; c'est LE bilan d'espagnol. On a peine à mesurer les effets que provoque la réussite à ce genre d'épreuve dans nos établissements, dont certains sont marqués du sceau de l'infamie.

Dans les stages de formation auxquels j'ai pu participer en tant que stagiaire ou formatrice, il est un thème récurrent, une interrogation que lancent tous les professeurs : comment évaluer l'oral ?

Croix, points, lettres, les solutions toujours individuelles semblent multiples mais tiennent plus du bricolage que de l'évaluation, selon les dires de leurs inventeurs. Tous s'accordent pour souligner le paradoxe ; la participation de l'élève à l'oral reste l'essentiel de notre travail puisque nous enseignons une langue vivante. Et elle est primordiale dans nos classes difficiles puisque nous savons que nos élèves ne font pas d'espagnol en dehors de notre présence. Dans la plupart des cas, le seul moment de l'apprentissage est le cours. Cependant, nous sommes très souvent incapables d'évaluer cet oral à sa juste valeur lorsque la fin du trimestre arrive. Il suffit de lire les bulletins pour constater que dans certains cas :

- n'apparaît que la moyenne écrite,
- apparaît seulement une lettre qui, dans l'esprit de l'élève et des parents, n'a pas du tout la même charge symbolique que la note de l'écrit,
- n'apparaît pas de case prévue pour l'évaluation de l'oral.

Un problème supplémentaire se pose en fin d'année lorsqu'il s'agit de faire la moyenne annuelle et de l'inscrire dans les différents dossiers d'orientation :

- comment concilier notes et lettres ?
- comment aboutir à une moyenne qui soit le reflet honnête d'un niveau atteint par l'élève si sa moyenne annuelle est faite de moyennes écrites trimestrielles très faibles et de moyennes orales élevées ? Car c'est bien là que se situe le problème. Lorsque les collègues notent la participation, le choix de la note semble reposer le plus souvent sur des critères extrêmement flous, le plus souvent subjectifs. On encouragera ainsi les plus actifs, on sanctionnera les plus dissipés. Sur une échelle de 0 à 20, comment rester alors le plus juste possible ?

C'est en assistant à un stage sur la formation des formateurs où nous avons fait le point sur ce que nous devons observer dans les classes de nos stagiaires et où nous avons travaillé sur une grille d'observation que j'ai eu l'idée d'une grille d'évaluation de fin de trimestre. J'ai alors relevé dix points fondamentaux, dix objectifs que chaque élève doit chercher à atteindre tout au long de l'année. Ces dix compétences fondamentales que j'ai cherché à classer de la plus simple à la plus complexe (de " Je réponds à la question posée " à " Je sais construire des phrases de plus en plus complexes en veillant à l'articulation ") sont affectées d'une échelle de points volontairement limitée et donc d'un usage très simple: 0 = jamais / 1 = de temps en temps / 2 = tout le temps.

Cette grille est distribuée à la fin de chaque trimestre ; l'élève la remplit lui-même en entourant le chiffre qu'il croit correspondre à son cas personnel et trouve ainsi sa note d'oral. Il est bien sûr évident que je contrôle cette auto-évaluation et que je procède parfois à des modifications, certains ayant tendance à se surestimer, d'autres à se sous-estimer.

Les élèves découvrent cette grille à la fin du premier trimestre. Il faut alors prendre du temps pour expliquer son fonctionnement, expliciter certains termes qui pourraient être mal compris. Il faut dédramatiser car il est logique dans certaines classes, à un certain moment de l'année, de ne pas se mettre 2, voire 1 dans les items les plus complexes. À la fin du trimestre, il est intéressant d'illustrer chaque item par des exemples concrets : l'élève découvre alors ce que le professeur a mis en place depuis le début et à quoi correspondent certaines exigences. Dès le second trimestre, il est familiarisé avec l'outil et peut observer s'il y a eu progression ou régression. À cet effet, il est bon de prévoir un emplacement dans le cahier afin que l'élève y colle ses grilles et constate ainsi le chemin parcouru. Il est bon aussi de faire référence à la grille pendant le déroulement du cours :

- lorsqu'un élève pense à réemployer une structure, un mot, une articulation ;
- lorsqu'un ou plusieurs élèves sont enfin capables de récapituler ;
- lorsque le professeur est un peu trop présent, rappeler que la correction, l'aide apportée à un camarade font partie de la participation.

Je tiens à souligner que cette grille n'est pas immuable, qu'elle peut se transformer, qu'elle n'est en rien démagogique mais au contraire plutôt sévère. J'ai ainsi pu constater que les notes d'oral étaient beaucoup plus basses depuis que j'utilisais cette grille mais aussi beaucoup plus fiables. Les élèves en sont conscients et n'ont jamais remis en cause ce système d'autant plus qu'ils constatent, presque tous, l'évolution régulière tout au long de l'année. La grille leur permet de savoir quels points ils doivent améliorer ; la grille me permet de valoriser encore davantage ceux qui, dans les classes les plus en difficulté, progressent dans les items les plus complexes.

Je souhaiterais en fin revenir sur la participation de l'élève à l'évaluation.

Il s'agit certes, d'une participation modeste et ponctuelle mais qui présente deux avantages :

- elle permet de développer des compétences fondamentales : écouter, corriger, justifier, et fournit donc à l'élève une occasion supplémentaire de se perfectionner ;
- elle associe l'élève à la notation, ce qui lui permet de comprendre qu'elle n'est pas arbitraire mais qu'elle s'efforce de répondre à des critères précis et les plus objectifs possibles.

Depuis quelques années, le début du cours du vendredi est réservé à la poésie : il s'agit là d'un rite, d'un instant de plaisir.

Au début de l'année, une grille de notation est mise au point avec chaque classe ; elle comporte en général – pas toujours – trois rubriques :

- prononciation et accentuation ;
- mémorisation ;
- expressivité.

Le barème est établi et varie selon les classes et le moment de l'année : de 4, 4, 2, on passe progressivement à 4, 3, 3 ou à 3, 2, 5, par exemple.

Chaque semaine ou quinzaine, un nouveau poème est choisi, élucidé, commenté. Chaque poème est un nouveau problème à résoudre, présente de nouveaux obstacles à franchir. Il faut donc attirer l'attention des élèves pour qu'ils puissent se préparer à la maison le mieux possible :

El temblor viejo del río, Una rana joven, Media luna posent des difficultés de prononciation. D'autres (*Canción*) posent des difficultés d'interprétation puisqu'il faut faire entendre deux voix différentes. D'autres encore posent difficulté quant à la mémorisation, du fait de leur longueur ou de la complexité des phrases.

Le vendredi est donc consacré dans les premières minutes du cours à la récitation. L'élève interrogé se place devant ses camarades qui ouvrent leur cahier à la page de la grille. Chacun doit être attentif pour participer à la notation et argumenter. Chacun relève les erreurs de prononciation ou d'accentuation, les oublis, les inversions, les hésitations, les difficultés d'interprétation qui n'ont pas été surmontées.

Il faut du temps pour faire comprendre qu'il ne s'agit pas d'attribuer les points au hasard mais de justifier sérieusement le choix de telle ou telle note.

Cette grille que l'on peut concevoir aussi dans le cadre d'un travail théâtral est donc un moyen supplémentaire de faire progresser la classe dans le domaine de la langue, de l'approche du texte, de l'écoute et du respect de l'autre.

(voir annexes pages suivantes)

ANNEXE

FICHE D'ÉVALUATION DE L'ORAL, classe de 4^{ème}

NB: cette grille peut évoluer selon les classes, le moment de l'année, l'ordre des items et les barèmes également.

CE QUE JE SAIS FAIRE		Points attribués à chaque savoir-faire		
1	Je ne réponds pas à tort et à travers	0	1	2
2	Je comprends les consignes de travail du début à la fin de l'heure	0	1	2
3	Je pense à demander le vocabulaire en espagnol	0	1	2
4	Je veille à bien prononcer, à bien placer l'accent tonique	0	1	2
5	Je sais reprendre car j'écoute	0	1	2
6	Je sais récapituler car j'écoute	0	1	2
7	Je sais me corriger, corriger mes camarades	0	1	2
8	Je parle en espagnol du début jusqu'à la fin du cours	0	1	2
10	Je sais construire des phrases de plus en plus complexes	0	1	2
		Total des points / 20		

Cette grille n'est distribuée qu'à la fin du premier trimestre. Le professeur prend soin d'en expliciter tous les termes et d'illustrer chaque item par des exemples tirés de leur courte expérience de l'apprentissage de l'espagnol. Les élèves découvrent à quoi correspondent les exigences. Celles-ci sont "dédramatisées" (ex: au début, à l'item 10, on ne saurait obtenir la note maximale de 2 points). Chacun remplit sa propre grille et aboutit à une note sur 20. Le professeur relève ces auto-évaluations : il souscrit aux résultats indiqués ou les rectifie. **Dans les deux cas, il explicite sa décision.** La fiche est régulièrement collée dans le cahier : l'élève doit pouvoir comprendre ce qui est attendu de lui et suivre son propre parcours d'apprentissage.

ATELIER N° 1

DIVERSIFICATION DES STRATÉGIES

DIVERSIFICATION DES SUPPORTS : Pas d'autocensure, les élèves sont affamés de culture !

Il faut refuser la facilité, pour éveiller la curiosité des élèves, mais le document doit constituer un obstacle franchissable : plus les supports sont riches et denses, plus ils suscitent la prise de parole et l'intérêt, exercent l'esprit critique et le jugement. Pour diversifier les apports linguistiques, il faut qu'ils soient authentiques, et de types différents. On peut faire appel à :

- des documents "audio" : des chansons et des poèmes, mais aussi des émissions radiophoniques (les "titres" du journal parlé, une interview, des publicités, la météo) ;

- des documents “ vidéo ” : documentaires culturels, extraits de films, de journaux télévisés, publicités, météo, etc.
- internet : où l’on peut trouver des forums de conversation, le courrier des lecteurs des plus grands organes de presse et les articles correspondants, des interlocuteurs hispaniques ;
- tous les types de textes, des plus grands auteurs aux articles de presse, sans oublier bien sûr la poésie ;
- tous les types de documents iconographiques, des tableaux de maîtres aux publicités ou photogrammes et photographies, que l’on étudiera non pas en spécialistes mais en tant que “ supports ”, thèmes de conversation, de communication.

DIVERSIFICATION DES STRATÉGIES : Quelle progression pour parvenir à quel objectif ?

Les élèves s’intéressent volontiers aux thèmes compliqués, pourvu qu’on les relie à leur expérience.

Chaque classe étant différente, on ne pourra que multiplier les approches possibles, en fonction d’objectifs linguistiques et culturels toujours soigneusement déterminés.

Alors qu’un document évoquant un “ fait de société ” suscitera la parole d’emblée, parce qu’il s’inscrit dans un contexte connu, un document de type “ culturel ” sera abordé sans opinion préalable par les élèves, il faudra donc l’introduire, pour leur donner des références, par exemple :

- par un film ;
- des documents variés, avec une progression allant vers une difficulté croissante ;
- des types de documents en alternance, qu’on pourra étudier en “ miroir ”, pour repérer les analogies et les différences ;
- des thèmes récurrents sur lesquels on s’appuiera, la lecture d’une œuvre en continu (par exemple une nouvelle, un conte ou même un roman bref dont on étudiera des passages en espagnol et qui sera également lu dans le cadre du cours de français) ;
- un travail *interdisciplinaire* – la guerre civile par exemple peut donner lieu à l’étude d’un texte de Malraux en français, de Hemingway en anglais et d’un tableau en arts plastiques,
- un travail interclasses ou inter-établissements, *travailler dans un but précis, pour quelqu’un* est toujours plus motivant.

LES MÉTHODES : Comment mettre les documents à la portée des élèves ?

Quel que soit le document étudié on ne brûlera pas les étapes de l'élucidation, de la re-formulation avant d'arriver au commentaire, en fonction des objectifs linguistiques visés, afin que ces éléments soient fixés *parce que liés à l'étude d'un document intéressant*.

On laissera du temps " guidé " pour " entrer " dans le document. La lecture guidée doit donner lieu à des consignes précises qui peuvent être différentes selon les groupes et donner lieu à un échange ultérieur, par exemple : cherchez les noms propres ; les repères spatio-temporels ; trouvez les 12 mots qui évoquent le thème du texte ; trouvez 3 questions à poser...

La détermination des points à élucider est essentielle car les élèves en difficulté ne voient pas ces points essentiels, on élucidera les difficultés par des questions-guides ; une traduction n'est pas forcément efficace seule, car il faut souvent expliquer le mot français lui-même, certains collègues utilisent un carnet de vocabulaire interdisciplinaire où seront notés tous les " mots nouveaux " en français ; décomposer les mots permet parfois d'en trouver le sens de même que les antonymes ou les synonymes ; on peut également dessiner, voire mimer l'action en faisant intervenir un élève ; une simple relecture expressive est parfois suffisante ; enfin on n'oubliera pas de relire ensemble les notes, qui ne doivent pas être trop nombreuses.

Il faudra vérifier la compréhension littérale à chaque unité de sens, faire des paliers récapitulatifs dont on aura éventuellement chargé un élève au préalable.

STRATÉGIES POUR QUE CHAQUE ÉLÈVE SE SENTE CONCERNÉ PAR LE COURS.

On peut s'effacer, pour éviter le cours " ping-pong " et préparer la classe à une écoute mutuelle en privilégiant les échanges entre les élèves : disposition de la salle en " U ", introduction de " phrases charnières " pour compléter, corriger, contredire...et gratifier ces usages, charger deux élèves de la correction de la langue.

Travailler en groupes, puis mettre en commun les productions ou les découvertes, encourager le dialogue.

Les responsabiliser, les charger deux par deux des récapitulatifs, d'écrire au tableau, évaluer leurs interventions avec eux, utiliser le tutorat, les installations en " doublette " : " un fort/un faible ", toujours avec d'amples explications préalables.

Pas d'acharnement sur l'implicite, ne pas perdre de vue que le but du cours est avant tout linguistique.

Faire de petits contrôles très fréquents, pour assurer l'assimilation et le retour des structures. Ne pas négliger la prononciation, on peut par exemple donner à préparer à la maison une lecture expressive dialoguée, en rassurant/responsabilisant les élèves les plus " timides " par le prêt de cassettes.

Travailler dans la perspective d'une production, par exemple mettre en scène un texte, un tableau ou une BD, rédiger un poème et le réciter, rédiger un article et le présenter, toujours en respectant des contraintes linguistiques fortes et précises.

LE TRAVAIL DOIT ÊTRE AMORCÉ A 90% DANS LA CLASSE.

DIVERSIFIER LES STRATÉGIES, c'est toujours pour parvenir à un objectif linguistique et culturel, le même en ZEP qu'ailleurs : il ne s'agit pas de transformer le professeur en animateur mais de donner aux enfants les moyens de communiquer, d'avoir à dire des choses intéressantes, pour donner aux enfants le plaisir de manipuler la langue pour exprimer des idées.

ATELIER N° 2

LE LANGAGE

Autour du thème (et du terme) fédérateur " le langage ", le groupe a confronté ses pratiques pédagogiques, ses questionnements, ses doutes, ses difficultés. Ce compte rendu n'a, en aucun cas, valeur de modèle; il ne fait que rapporter des points évoqués par les participants, regroupés sous quelques grands axes.

Un langage ou des langages :

L'expression en langue étrangère dans la classe est évidemment artificielle, d'une part, et, d'autre part, nos élèves n'ont pas le même langage que le professeur. Chez certains, la volonté de dire l'emporte sur la capacité à dire ; chez d'autres, la peur de prendre la parole devant le groupe anéantit toute capacité à s'exprimer. D'où la nécessité pour le professeur, plus qu'ailleurs encore, d'explicitier tout ce qu'il fait, d'établir des liens étroits avec ses élèves, et de varier au maximum les approches et les " langages " : passer par le langage corporel pour certains (atelier de danse, théâtralisation de scènes étudiées), entraîner à la prise de parole le plus tôt possible (à travers des

enregistrements audio ou visuels par le biais du magnétophone et du caméscope, récitations de poésie...), passer par la langue écrite avant ou/et après l'oral, etc. On retrouve là la nécessité impérieuse de diversifier les approches.

Un apprentissage formateur :

Notre démarche dans l'appropriation d'une langue étrangère passe par une démarche formatrice, qui doit être explicitée sans cesse aux élèves : exiger des réponses entières et dire pourquoi, proposer plusieurs réponses à une question pour éviter l'écueil de la pensée unique (dans une palette naturellement dosée), faire reformuler une idée avec d'autres mots, faire accepter et même noter l'opinion d'un camarade, faire sans cesse référence à des notions déjà vues ou vues ailleurs, tout cela est formateur. Par le langage, on débouche sur des notions de curiosité, de tolérance et de construction de la pensée. Le psittacisme stérile ou la paraphrase démobilisatrice et lassante sera donc remplacée par des re-formulations personnelles, avec l'aide du professeur et des camarades, plus valorisantes. Le professeur n'est pas seulement la personne qui transmet des savoirs mais celui ou celle qui apprend à les construire.

La place du français dans le cours :

Il est évident que l'a non maîtrise du français (qui, d'ailleurs, n'est pas toujours la langue maternelle) est souvent considérée comme un lourd handicap. Il est donc nécessaire d'en tenir compte à tous les niveaux sans céder à une fausse facilité qui consisterait à croire qu'il suffit de passer par le français pour résoudre les difficultés. Bien au contraire, l'apprentissage de l'espagnol est souvent l'occasion d'une meilleure maîtrise du français. L'élève aura une autre approche de ses difficultés par le biais de l'espagnol (par exemple, l'emploi du subjonctif est plus clairement perçu par *coma / come* opposé à " je mange " dans les deux cas en français), par la comparaison des deux langues, en reprenant en parallèle l'apprentissage des conjugaisons, en découvrant le sens en français d'un mot voisin rencontré en espagnol, etc. D'où la nécessité d'aborder le vocabulaire de façons multiples (racine du mot, contraire, synonyme, mots clefs donnés et écrits au tableau avant d'aborder un document, titre à faire trouver, etc.) sans oublier de faire travailler l'intuition des élèves, tant pour comprendre un mot simple à travers un contexte que pour trouver un lien logique (cause, conséquence) ou chronologique (*antes, después*) entre deux éléments d'un récit. Nécessité enfin, pour des élèves peu enclins à l'analyse abstraite, d'aborder la syntaxe de façon heuristique, en partant de l'exemple concret pour en déduire une règle et tenter de l'appliquer.

Les buts recherchés sont les mêmes que dans d'autres disciplines, et pas seulement le français: savoir retrouver une information, repérer, classer, analyser, déduire, argumenter, enrichir ses propos et sa pensée, adopter une démarche logique qui amènera à une " solution " ... d'où la nécessaire collaboration de l'équipe pédagogique.

En dehors de la langue française, dite maternelle, il est bon de comparer avec les langues parlées par nos élèves à la maison: existe-t-il un vouvoiement, un système de prépositions de type *a / en*, une forme progressive, etc. ?

Enfin, le recours à la traduction peut être formateur lorsqu'il éclaire une structure difficile (exemple: *ça me plaît / me gusta*), mais ne sera jamais une tendance à céder à une soi-disant facilité.

Le langage comme outil de communication :

L'apprentissage de la langue espagnole doit être perçu comme un objet utile pour la communication, pas comme une maîtrise scolaire de plus. L'élève sera d'autant plus motivé qu'il se sentira impliqué. D'où l'absolue nécessité de lui fournir très vite des moyens d'exprimer sa pensée, de dialoguer à travers des formules simples, de corriger son accent. Il faut sortir le plus possible des analyses de documents à la seule troisième personne pour éveiller des échos plus personnels, faisant allusion à leur vécu, et choisir des documents adaptés à leur âge, parfois avancé. Nous rejetons tout autant une langue purement utilitaire qu'une dérive littéraire ou pseudo-culturelle au profit d'une langue authentique, telle qu'elle est parlée, et que l'élève s'appropriera peu à peu, en surmontant les difficultés avec l'aide du professeur. Par exemple, un tableau peut servir de point de départ à un apprentissage de la langue à travers " l'anecdote " qu'il évoque mais pas à un commentaire pointu de la technique picturale ; une vidéo se prêtera à la compréhension globale d'un message. La langue est un tout qui se construit en spirale en non en empilement. L'apprentissage sera d'autant plus productif que l'élève devra se l'approprier pour exprimer quelque chose qui lui tient à cœur, le motive et lui donne envie de s'exprimer de façon de plus en plus autonome.

Le langage et la pensée :

Pauvreté de pensée ou pauvreté de langage qui sous-tend cette pensée et sert à l'exprimer ? Les avis divergent. Il est certain que certains milieux sociaux ne favorisent guère la curiosité et la réflexion : d'où notre grande responsabilité et la nécessité de ne pas rabaisser le niveau des exigences ni des documents proposés mais s'efforcer de les mettre à la portée des élèves par notre démarche pédagogique. Les élèves ne parlent pas pour le simple plaisir de parler mais pour donner du sens à leurs propos. Le plus difficile est de leur apprendre à transférer ce qu'ils auront compris et, dans le meilleur des cas, mémorisé. D'où la nécessité de réemploi permanent, dans des contextes divers, le besoin d'ancrer les mots dans des situations précises, concrètes, et de les réactiver dans d'autres contextes pour palier l'effet de mémoire à court terme encore plus net chez nos élèves en difficulté. Le passage à la fixation par l'écrit (des travaux de récapitulation et de synthèse qui structureront l'oral), un travail systématique de mémorisation, des consignes claires, une aide pour pouvoir réaliser le travail personnel, sont autant d'éléments constructeurs du langage, et en même temps, de la pensée.

En conclusion :

Nous devons nous efforcer par tous les moyens, ici plus que dans d'autres classes encore, de motiver nos élèves, de leur donner envie de s'exprimer et de construire modestement leur pensée mais aussi leur autonomie à travers l'apprentissage d'une langue, étrangère à plus d'un égard. Cela exige, bien évidemment, des groupes à effectifs réduits (quinze à dix-huit élèves au maximum) et d'une relative homogénéité. L'affectif aussi semble jouer un rôle primordial, la qualité des relations professeur / élèves étant en partie à l'origine de la motivation de ces derniers. Enfin, cela passe par un degré certain d'exigence, exigence toujours juste et justifiée, mais il ne peut y avoir d'apprentissage sans effort. Il ne s'agit pas de se mettre " au niveau des élèves mais à leur portée " dira en conclusion M. Loscot.

ATELIER N° 3

TRAVAIL PERSONNEL ET ÉVALUATION

La réflexion de la commission est partie des jalons posés par Mme DI MARCO dans son intervention sur le thème : L'évaluation du travail des élèves.

L' "évaluation/douleur" est une réalité en ZEP (condamnation à l'échec) et "la sale note" peut être tragique.

La note douloureuse est vécue comme telle car déconnectée des efforts accomplis. Par ailleurs, la note échappe aux élèves, elle est le fruit de la subjectivité du professeur.

"La grille d'évaluation" proposée par Mme DI MARCO est-elle un remède ? Certains collègues y ont vu une solution parmi d'autres, quelques autres l'ont remise en cause, la déclarant "mission impossible".

Dans un souci d'efficacité, il nous a semblé souhaitable d'essayer de définir les termes de notre réflexion et d'élaborer un plan de travail.

- 1- Qu'est-ce qu'évaluer ?
- 2- Qu'évalue-t-on et dans quel but ?
- 3- Comment évaluer ?

1- Qu'est-ce qu'évaluer ?

La question n'est pas si simple et a induit diverses approches :

- c'est mesurer la distance entre ce qui est demandé et ce qui est donné ;
- c'est "juger" ou en tout cas, c'est vu comme tel par les élèves ;
- c'est vérifier ce qui a été fait ;
- c'est donner une note et une appréciation ;
- c'est faire un constat, positif ou négatif ;
- c'est prendre en compte l'effort.

Nous avons évoqué "l'évaluation sommative" et "l'évaluation formative" et un rappel de ces notions s'est avéré indispensable.

L'évaluation sommative est le contrôle / sanction du savoir. C'est une note, un instantané du niveau de l'élève à un moment donné. C'est un bilan ponctuel.

L'évaluation formative est une évaluation du travail, de l'effort de l'élève pour construire son savoir. C'est l'évaluation d'un parcours qui rend possible toute remédiation.

Qu'évalue-t-on et dans quel but ?

On évalue avant tout un travail personnel, effectué en classe ou à la maison, dans le but de :

- mesurer les résultats (acquisitions, méthodes, c'est-à-dire savoir et savoir-faire) ;
- mesurer les efforts accomplis ;
- mesurer les manques, les déficits à combler pour cibler le travail personnel.

3- Comment évaluer ?

Il s'agit d'évaluer un travail personnel en fonction d'objectifs précis contenus dans des consignes précises.

Nous avons examiné deux exemples d'évaluation : la reprise et le bilan.

La reprise :

Qu'attend-on en début d'heure ?

Que les élèves soient capables de :

- réciter les phrases à apprendre par cœur ;
- restituer un travail fait en classe en suivant des consignes précises basées sur le fait qu'on ne doit les inviter à faire que ce qui a été fait en classe ;
- restituer du sens avec un vocabulaire précis ;
- décoder le document à l'aide "d'amorces", etc.

Ce travail est soumis à une condition : le professeur doit donner des objectifs précis afin que les élèves comprennent où ils vont et ce qui sera exigé dans les différentes évaluations.

Quelqu'un évoque le " flop " de la reprise... et les réponses ont tardé à venir. Doit-on reprendre le cours d'une autre façon ? La majorité des professeurs a opté pour la non reprise et un changement d'objectifs.

Le bilan :

Qu'il soit oral ou écrit, il est multiforme. Il peut être un palier du cours, une synthèse partielle ou une synthèse globale, un contrôle d'écoute, un contrôle d'étape, etc. En fait, l'évaluation est conduite du début à la fin du cours.

Conclusion :

L'évaluation est indispensable car elle manifeste le souci du professeur à amener l'élève à être conscient du chemin parcouru et des écarts à combler. Sans évaluation, il n'est point d'avancée perceptible tant pour les élèves que pour les professeurs.

SYNTHÈSE DES DEBATS

F. Loscot

Il n'est pas aisé de faire une " synthèse " de ces deux journées tant les interventions, les débats qui les ont suivies et les travaux des ateliers sont foisonnants, chacun ayant abordé la question à la lumière de son expérience, de ses convictions, de son enthousiasme...

Cette synthèse sera donc forcément incomplète, imparfaite.

Néanmoins, on peut récapituler nos débats en deux parties :

1. Les points de convergence :

- sur ce qu'est enseigner l'espagnol en ZEP, sur le diagnostic ;
- sur les méthodes : les démarches diversifiées, l'approche des supports, l'évaluation.

2. Les questions posées : correction phonétique, prise de notes, compréhension, emploi du français et progression, les contrôles.

1. CONVERGENCES

Les constats : enseigner l'espagnol en ZEP

Ce qui nous a le plus frappé, mes collègues et moi, c'est qu'au cours de ces deux journées, aucun d'entre vous n'a entonné les sempiternelles plaintes : le niveau baisse, " ils " sont paresseux, mal élevés, " ils " perdent leur temps et nous le nôtre, etc.

C'est aussi le fait que si les difficultés ont été soulignées, c'était pour trouver des solutions. Tous les professeurs présents, au cours des trois interventions ou des travaux en ateliers, ont souligné qu'enseigner en ZEP, ce n'est pas sous-enseigner ou faire " de la garderie ".

C. TAIN résume ce qu'est " enseigner en ZEP " : ... *après avoir établi le diagnostic – " que savent-ils faire ? quelles compétences ont-ils ? quelles tâches sont-ils aptes à mener à bien ? " autant, sinon plus , que " que ne savent-ils plus faire ? " – il s'agit de pouvoir adapter ses pratiques en se gardant de la tentation de renoncer aux exigences dans un souci de simplification extrême.*

Le rapporteur de l'atelier n°1 renchérit : *c'est toujours pour parvenir à un objectif linguistique et culturel, le même en Z.E.P. qu'ailleurs, il ne s'agit pas de transformer le professeur en animateur mais de donner aux enfants les moyens de communiquer.*

Le rapporteur de l'Atelier n°2 ne dit pas autre chose :

... certains milieux sociaux ne favorisent guère la curiosité et la réflexion : d'où notre grande responsabilité et la nécessité de ne pas rabaisser le niveau des exigences ni des documents proposés mais s'efforcer de les mettre à la portée des élèves par notre démarche pédagogique.

Ou encore : Les buts recherchés sont les mêmes que dans d'autres disciplines, et pas seulement le français : savoir retrouver une information, repérer, classer, analyser, déduire, argumenter, enrichir ses propos et sa pensée...

Le souci de **faire progresser les élèves**, le désir constant de les voir **obtenir des résultats** – d'où **l'importance de l'évaluation**, formative et sommative –, l'idée que l'espagnol LV2 est pour eux une **seconde chance** ont été les leitmotifs de ces deux journées. De même, a été soulignée **la dignité** des élèves de ces quartiers difficiles :

- *...mais lorsque notre enseignement peut s'allier à une ouverture d'esprit offerte à des enfants vivant dans un quartier un peu défavorisé ... pourquoi ne pas en profiter ? (exposé de Mme MEDINA) ;*
- *Il faut ménager des situations où il [l'élève réussira et développera une image de soi positive (C.TAIN).*

Mme MEDINA affirme encore : *Au cours de nos différentes activités nous découvrons parmi nos élèves de ZEP des trésors de bonne volonté et d'envie d'apprendre qui nous permettent de faire ensuite des cours plus riches.* Elle souligne par exemple l'intérêt des élèves pour les tableaux de maîtres.

Même si, et ceci était clair pour tous, *les élèves de ZEP, encore plus que d'autres, ont une incapacité notoire à supporter l'ennui, et une exigence énorme envers l'enseignant* (C. TAIN), cela impliquant l'absolue nécessité de diversifier les approches et les activités à l'intérieur même du cours.

Au fond, François DUBET ne dira pas autre chose lorsqu'il affirme que si beaucoup de problèmes sont liés à la famille, au milieu, au ghetto, d'autres peuvent être liés à la façon dont on enseigne.

Rien de culpabilisant dans cette phrase. Car il me semble que les recherches des professeurs présents et plus encore, leurs interrogations, témoignent qu'ils ont tous conscience de l'absolue nécessité, face à des publics d'élèves en difficulté et qui évoluent constamment, d'être à l'écoute, **d'établir les bons diagnostics, d'inventer, d'adapter et de s'adapter**. Il n'y a pas de solutions toutes faites, de certitudes absolues, de recettes passe-partout.

Les constats : diagnostic

Parlant de l'École d'aujourd'hui, François DUBET affirmait : *il faut poser correctement le problème pour avoir une bonne chance d'y répondre.*

Le constat établi par Mlle PERAL, justement, pose correctement le problème. Après avoir décrit la situation "sociologique" de son établissement, elle pose la question du français (la langue dite maternelle), de la communication et celle des comportements scolaires qui lui sont indissociablement liés.

À sa suite, le rapporteur de l'Atelier 2 affirme :

Il est évident que la non-maîtrise du français (qui, d'ailleurs, n'est pas toujours la langue maternelle) est souvent considérée comme un lourd handicap...

L'apprentissage de la langue espagnole doit être perçu comme un objet utile pour la communication, pas comme une maîtrise scolaire de plus...

En écoutant ces interventions, notamment les formulations soulignées *non-maîtrise du français, un lourd handicap...*, me revenait en mémoire un article d'Alain BENTOLILA paru dans *Le Monde de l'Éducation* de mars 1997. Il y parlait d'*autisme social* pour caractériser la situation des enfants vivant dans la marginalité sociale, comme enfermés dans des milieux socialement et culturellement défavorisés.

Lorsqu'on a été élevé dans de tels milieux clos sur eux-mêmes, on ne dispose que de moyens linguistiques réduits : ceux qui sont utiles pour pouvoir communiquer dans ces milieux (ghettos ?). La situation d'apprentissage de la langue dite maternelle n'offrant que peu d'occasions de parler de choses nouvelles, de parler avec des gens nouveaux, a induit une **économie de mots, une économie de langage**. Dès que l'on sort de "chez soi", on se trouve dans une situation **d'insécurité linguistique** : on ne comprend pas les autres, on ne sait pas les aborder, puisqu'il faut comprendre leurs mots, parler avec leurs mots. D'où des comportements "atypiques", inattendus, agressifs ou violents, déstabilisants pour les professeurs : j'y reviendrai, notamment en ce qui concerne la compréhension.

C'est en grande partie ce qui rend si difficile la tâche du professeur de langue. En apprenant une langue nouvelle, l'élève doit affronter un monde inconnu, sortir de la familiarité, de ses complicités habituelles (ce qu'il est contraint de faire d'ailleurs dès qu'il entre à l'école). Les professeurs vont devoir s'adapter constamment, s'efforcer de comprendre leurs mots, leurs manières d'être, les complicités, les connivences qui s'installent entre les élèves face au professeur, parfois contre lui.

Plus encore que dans les autres disciplines, l'élève va devoir affronter ce qui lui **est étranger** : dire des choses inconnues avec des mots inconnus. Donc élargir son univers, commencer à sortir de l'enfermement. Mais cela peut être aussi un moyen privilégié de sortir de l'enfermement, de "repartir à zéro".

L'espagnol, seconde chance, c'est surtout cela, plus, me semble-t-il, qu'une chance de compenser une faiblesse en LV1.

De ce constat découlent les démarches, les contenus, les activités et leur déroulement, les exercices d'évaluation .

Convergences sur les démarches

Choix des supports

Pas d'autocensure, les élèves sont affamés de culture ! ou encore Il faut refuser la facilité, pour éveiller la curiosité des élèves, mais le document doit constituer un obstacle franchissable : plus les supports sont riches et denses, plus ils suscitent la prise de parole et l'intérêt, exercent l'esprit critique et le jugement : c'est ce qu'ont affirmé les professeurs qui participaient à l'atelier n°1. C'est la première et peut-être la principale des convergences, celle dont tout le reste découle.

Diversifier les supports et les activités

- D'un cours à l'autre : nous multiplions et alternons les supports (Mme MEDINA).
- À l'intérieur du cours lui-même : J'ai pu vérifier que proposer plusieurs supports lors d'une même séance (deux semblent le maximum possible en collège) peut permettre dans certaines classes de maintenir l'intérêt et la curiosité, donc l'activité, s'ils sont travaillés en écho, en miroir (C. TAIN).

Cela implique que le professeur sache opérer des choix en fonction d'objectifs précis. On ne peut tout dire, on ne peut tout faire. Le consensus était fort sur ce point. L'acharnement – terme utilisé par plusieurs participants, cf. Atelier n°1 – n'est d'aucun profit : *S'il faut se garder de toute démarche simplificatrice et réductrice, il faut également abandonner ce qu'on pourrait nommer pédagogie de l'acharnement pour mettre en place une pédagogie du détour et des entrées multiples* (C. TAIN).

Par "acharnement", il faut comprendre l'insistance que mettent certains à vouloir que les élèves disent... tout ce qu'un adulte, un enseignant aguerri ou... un livre du maître peuvent dire !

Les documents d'accompagnement des programmes de 4^{ème} et 3^{ème} LV2 ne disent pas autre chose :

En tout état de cause, un écart est inévitable entre l'analyse à laquelle a procédé le professeur et le travail effectivement réalisé en classe.

Les documents sont des supports : ni simples prétextes, ni objets d'un travail exhaustif.

Il faut redire que tout carcan rebutera les élèves, que l'inattention et la lassitude s'installent dès que l'intérêt s'émousse, que moins on étudie de documents, moins on acquiert de souplesse linguistique dans la compréhension et dans l'expression.

Comprendre et s'exprimer

Le rapport de l'Atelier n°1 rappelle fort utilement l'objectif :

... donner aux enfants les moyens de communiquer, d'avoir à dire des choses intéressantes, pour donner aux enfants le plaisir de manipuler la langue pour exprimer des idées.

Je me contente ici de relever les points forts de l'intervention de C. TAIN et du rapport de l'Atelier n°1. Ces points sont d'ailleurs repris dans les deux autres ateliers.

Comprendre en s'exprimant

Quelques extraits des interventions :

Quel que soit le document étudié, on ne brûlera pas les étapes de l'élucidation, de la re-formulation avant d'arriver au commentaire (atelier n°1).

L'un des principaux écueils est mis en exergue : *Un déséquilibre fréquent apparaît lors des séances entre le " tout littéral " – répétition à l'identique du texte – ce qu'inconsciemment les élèves même faibles refusent, ou le " tout analyse " impossible si la compréhension littérale n'est pas assurée.*

L'atelier n°2 souligne ce dernier point : *Le psittacisme stérile ou la paraphrase démobilisatrice et lassante sera donc remplacée par des re-formulations personnelles, avec l'aide du professeur et des camarades.*

Un bref commentaire, qui reprend ce qui a été dit sur la maîtrise du langage : ce n'est pas seulement l'expression orale qui est en cause. C'est aussi, **logiquement**, la compréhension (point capital pour un professeur de langue).

Comprendre, c'est toujours répondre à une sollicitation extérieure (discours, oral, écrit, etc.). Il faut donc essayer de sortir de soi, de ses connivences habituelles (cf. supra). Cette réponse consiste à interpréter ce qu'a dit l'autre, ce que dit le texte (encore faut-il écouter : cf. évaluations). Comme en musique, on interprète une autre partition et cette interprétation doit être vérifiée. D'où le tâtonnement, les aller-retour pour retrouver ce qu'on a oublié ou ce à quoi l'on n'a pas prêté attention : cela ne saurait en aucune façon être assimilé à la paraphrase ou à la répétition plus ou moins mécanique du contenu.

Apprendre à comprendre, entraîner à comprendre est, dans cette perspective, éminemment formateur.

Quelques indications pour assurer la compréhension

(je reprends ce qu'a dit C.TAIN)

- accorder plus de place à la **lecture silencieuse** avec guidage par étapes et en attirant l'attention des élèves sur le repérage des passages clés du support textuel (*fijaos bien en las líneas...*)

- **passer davantage par l'écrit pour permettre la compréhension et préparer la prise de parole** : relever, lister, repérer les indices, les articulations, recopier, souligner ou surligner, identifier les formes et les éléments connus, etc. Toutes consignes qui tiennent compte des étapes obligées de la compréhension.

Se rappeler que l'élucidation préalable ne suffit pas, qu'elle doit se faire en continu, du début à la fin du cours et que **la clarté naît toujours d'une interprétation** : il faut comprendre pour parler mais parler aide à comprendre.

Enfin, et peut-être surtout (j'y reviendrai plus loin), il est **indispensable d'établir une progression**, d'autant plus fine que les élèves sont dits " faibles ".

- Notons au passage que la compréhension de l'oral est trop souvent négligée : j'y reviendrai.

Quelques indications pour favoriser et aider la prise de parole

C. TAIN pointe la difficulté majeure, qui tient à ce qui est souligné plus haut, la maîtrise du langage : *La plupart du temps, en cours d'espagnol, ne sont valorisés que les élèves possédant une bonne maîtrise langagière. C'est dire que beaucoup sont abandonnés au bord du chemin.*

J'ajoute que c'est une des difficultés d'un enseignement fondé, inévitablement, sur l'oral : les plus rapides, les plus vifs, ceux qui ne sont pas timides ou complexés tirent leur épingle du jeu. D'où l'importance des exercices écrits de rédaction personnelle: certains élèves que l'on n'entend jamais s'y révèlent... Préparer la prise de parole par des exercices de relevés simple et bien ciblés peut aussi être un moyen de contrer cette inévitable caractéristique de l'oral.

- On trouve dans les exposés la description de ce que doit être une situation de communication :
...S'il est indispensable d'utiliser ce qui a été fait précédemment pour énoncer ce qui a été compris de manière littérale et/ou reformulée, il est tout aussi indispensable de rapidement dépasser le stade de l'énoncé pour mettre en relation, prolonger, justifier, se prononcer, interpréter, donner son avis... J'ajoute que cela passe par des mots, par exemple l'emploi des relateurs que les élèves n'emploient jamais et dont parfois, ils ignorent le sens.

Aucun élève ne supporte de répéter à l'identique à longueur de cours ; tous, même avec peu de moyens linguistiques, éprouvent le besoin de s'exprimer de façon personnelle pour peu qu'on les y invite et qu'on sache les solliciter en leur fournissant les mots pour le dire.

- On y trouve également des conseils :

- Sur ce que peut être un commentaire : *L'accès à l'implicite étant très difficile pour une grande majorité, pourquoi ne pas le leur donner sans hésiter et leur demander de justifier ces affirmations par les éléments du support qui les ont permises.*

- Sur le réemploi : *Faciliter, susciter les réemplois permanents – immédiats (la langue du support, texte ou enregistrement) – différés (les séances précédentes) : je reviendrai sur ce point.*

- La lexicalisation des formes morpho-syntaxiques : *Aborder les difficultés de langue nouvelles en acceptant dans un premier temps de les lexicaliser (formes verbales par exemple, comprendre quiso par la même démarche que l'on comprend la mesa ; tournures idiomatiques).*

- Sur la correction linguistique et phonétique :

Pratiquer la correction de l'expression avec diplomatie, selon, comme l'écrit Claude Hagège, " une méthode fondée sur l'expansion, c'est-à-dire en présentant la bonne formulation avec sérénité et sans éclats réprobateurs, sous l'aspect d'un complément plutôt que d'un substitut autoritaire... Pour autant elle doit être parfaitement claire et il est important que le maître répète la bonne formule et en sollicite la répétition. " (L'enfant aux deux langues)

-Pour se faire comprendre quand on parle espagnol : accorder plus de place au travail sur la correction phonétique : reprendre les expressions phonétiquement incorrectes, absence ou déplacement de l'accent tonique débit, articulation, audibilité, etc. Cela peut se faire sous des formes ludiques.

- Sur la récapitulation de la fin du cours :

Cette phase est difficile à mener : on se heurte vite au problème des difficultés d'attention des élèves et à celle de la prise de parole plus en continu qu'il est cependant important de travailler avec eux.

Avec certaines classes ou certains élèves, un bon moyen de récapituler est de demander de relire à haute voix le passage du texte auquel les dernières interventions renvoyaient. Ils devraient être alors en mesure : 1) de retrouver le passage en question, 2) de le lire correctement.

Cette dernière remarque de C. TAIN sera reprise par les participants de l'atelier n°1 sous la forme suivante : **LE TRAVAIL (j'ajoute PERSONNEL) DOIT ETRE AMORCÉ A 90 % DANS LA CLASSE.**

L'évaluation, les évaluations

Les types d'évaluation

Il est d'une extrême importance de différencier dans la pratique évaluation formative et évaluation sommative. Je reprends ici les définitions que donne E. DI MARCO :

L'évaluation sommative est le contrôle/sanction du savoir. C'est une note, un instantané du niveau de l'élève à un moment donné. C'est un bilan ponctuel.

L'évaluation formative est une évaluation du travail, de l'effort de l'élève pour construire son savoir. C'est l'évaluation d'un parcours qui rend possible toute remédiation.

Avec des élèves en difficulté, cette question est cruciale. Elle l'est aussi pour les élèves moyens ou faibles des classes dites " normales ", mais pas aussi massivement. Passer une année scolaire avec des notes médiocres, voire infamantes, simplement parce que l'évaluation sommative pratiquée est mal conçue est décourageant, provoque des tensions et des attitudes de refus systématique.

Il est très important de pratiquer les deux types d'évaluation : or, c'est le plus souvent l'évaluation sommative qui est mise en œuvre, sous la forme des contrôles traditionnels.

E. DI MARCO dit fort bien à quelles conditions ce type d'évaluation peut être profitable :

- les critères d'évaluation doivent être clairement explicités : les élèves doivent savoir ce qu'on attend d'eux, le professeur ne peut rester dans l'implicite ;
- les consignes doivent être claires.

J'insisterais sur **la faisabilité**, et j'ajouterais qu'il ne doit y avoir **aucun piège**.

Je ne reviendrai pas sur ce qui a été dit de la nécessité d'une véritable progression : le réemploi des acquis dans une ou des situations voisines mais non identiques à celle(s) où ils ont été abordés doit impérativement avoir une part importante dans cette évaluation sommative : la faisabilité en dépend.

L'évaluation formative implique quant à elle :

- que la réussite n'est pas forcément liée à un sans faute ;
- que tout effort doit être valorisé (tenue du cahier, mémorisation, tenue en classe ; **l'écoute des autres, par exemple, doit être un objectif clair pour tous et donc, évalué**) ;
- que tout progrès, même minime, doit être valorisé.

Il est capital d'associer les élèves à ce travail d'évaluation formative.

La grille d'évaluation proposée par E. DI MARCO lie les comportements et les performances : elle n'est qu'un exemple, on pourrait sûrement affiner certains items, en introduire d'autres (repérage des fautes récurrentes, contrats individuels pour les éradiquer, liste de priorités, etc.).

Ce genre de grille est forcément évolutif au fil de l'année.

Les documents d'accompagnement des programmes de premier cycle développent ces points : je vous y renvoie.

2. LES QUESTIONS POSÉES

Il n'est pas question ici de donner des consignes mais plutôt de poser une problématique de façon à établir les bons diagnostics et, partant, d'adopter les démarches les plus appropriées. Au passage, j'essaierai de souligner les points "faibles" de l'enseignement de l'espagnol tel qu'il est pratiqué actuellement.

La correction phonétique

L'espagnol est difficile à prononcer : et il ne s'agit pas uniquement des phonèmes qui lui sont propres. L'accentuation pose de redoutables problèmes : lorsqu'on est au fond de la classe - place de l'inspecteur... – on a du mal parfois, étant donné l'acoustique le plus souvent déplorable des salles de classe, à percevoir la totalité des mots ou des syllabes qui sont prononcés. Dans RARO, on perçoit RA, le son RO s'évapore... Qu'entendent les élèves dans ces conditions? À peu près rien, ou vaguement, ou pas du tout (on reconnaît un phonème ou un son plus aisément si on l'a prononcé).

Il est donc capital d'entraîner les élèves à la correction phonétique : nous ne le faisons pas suffisamment. Les moments privilégiés de cet entraînement sont la lecture expressive, la récitation de poèmes, les sketches, le jeu théâtral.

On relira avec profit ce que dit C. TAIN de la lecture expressive, de son rôle déterminant pour assurer et conforter la compréhension, pour récapituler l'essentiel. L'entraînement porte sur la prononciation, l'accentuation, l'intonation, elles sont indissociables : on imite le professeur, un enregistrement, etc.

J'insiste : cet entraînement conditionne et la compréhension, et la prise de parole. C'est parce que l'on aura prononcé et accentué correctement que l'on comprendra mieux, c'est parce que l'on aura été entraîné à lire des phrases entières correctement et de façon expressive que l'on prendra la parole avec de plus en plus d'aisance. Il faut donc "mastiquer", exercer les muscles de l'appareil phonatoire.

C'est ainsi que les élèves parviendront à répondre à la demande tout à fait justifiée exprimée par les professeurs de l'atelier n°2 : *exiger des réponses entières et dire pourquoi*. C'est une des conditions indispensables à la prise de parole correcte et structurée.

La prise de notes

"Trace écrite" est une expression qui revient très souvent dès qu'on parle du cours d'espagnol. Nul doute que le seul fait d'écrire peut aider à fixer ou à reproduire oralement (phonétique mise à part). L'écrit peut être relu, et *verba volant*... Mais croire que la prise de notes résout tout, permet à tous de fixer est un leurre. Par ailleurs, il faut savoir doser la quantité de notes à prendre, écrire au tableau au moment opportun...

Ces remarques faites, il me semble qu'il faut poser la question en fonction des supports.

Lorsqu'il s'agit d'un document image, il faut avoir présent à l'esprit que si l'image a le pouvoir de montrer, et pas seulement la réalité, elle a aussi le pouvoir de dire autre chose que ce qu'elle montre. Elle n'est pas un être de langue, son "langage" n'est pas le langage de l'homme : c'est la raison pour laquelle un titre, une date, ou un discours (cf. les publicités télévisuelles) viennent éclairer son contenu ou orienter sa lecture.

Ainsi, lorsque l'on commente en classe de langue vivante une image, il faut que les élèves disposent déjà des mots pour dire et interpréter l'image. De même, ces mots (formes verbales, expressions, relateurs, etc.) doivent être notés : au moins ceux qui seront utiles pour rendre compte du contenu, voire des commentaires qu'on aura faits (selon les classes, on fera porter l'effort soit sur le contenu, soit sur les commentaires, soit les deux).

Lorsqu'il s'agit d'un texte, le problème est différent : **la trace écrite, c'est le texte lui-même**. Les consignes de travail doivent donc fournir aux élèves les moyens de le relire seuls, d'orienter leur travail : phrases ou expressions tirées du texte à apprendre et à réemployer, jugements à justifier (on reprend les conclusions du commentaire et l'on demande aux élèves de pointer les passages qui les justifient, etc.).

Il faut à tout prix éviter que l'élève ne se retrouve avec 2 textes, le second étant une sorte de condensé mélangeant le contenu du texte et les jugements ou les commentaires faits en classe, ce qui est soit dissuasif, soit démobilisateur (dans le meilleur des cas, on apprend le résumé dans lequel, en général, abonde le métalangage propre à l'explication...), et souvent dans une langue approximative, simplifiée...

On se reportera aux Documents d'accompagnement des programmes de 4^{ème} et 3^{ème} LV2 : *La prise en note d'un résumé, outre qu'elle fait perdre du temps et se fait dans une langue forcément moins heureuse que celle du texte, a pour inconvénient majeur de prendre dans l'esprit des élèves plus d'importance que le texte lui-même : c'est le texte qu'il faut relire et s'efforcer de comprendre grâce au travail fait en classe et aux indications du professeur.*

Les exercices écrits, en classe ou à la maison, doivent être simples et courts : ne jamais oublier que les élèves lorsqu'ils rentrent chez eux, viennent d'assister à 6 ou 7 heures de cours !

Leur importance est décisive car ils conduisent à réemployer les mots, expressions, formes morpho-syntaxiques utilisés en classe : cela doit être clairement indiqué aux élèves, car il faut toujours le leur expliquer, le réemploi n'étant que rarement spontané : c'est à juste titre que E.DI MARCO et ses collègues le pointe comme un critère d'évaluation clairement indiqué aux élèves. Bien conçus, clairement explicités, ils contribuent à la fixation des acquis et permettent de faire travailler ceux qui ne prennent pas la parole en classe. (Voir ÉVALUATION).

Compréhension, emploi du français, progression

Je reviens sur les difficultés que pose la compréhension. Et d'abord sur la **compréhension de l'oral**, trop souvent négligée dans nos classes. Or, il est capital d'entraîner les élèves à cette compétence, fondamentale en langue vivante.

Cet entraînement pose d'abord la question des conditions de travail, notamment une insonorisation correcte des salles ce qui n'est que rarement le cas. Ensuite, il est clair que bon nombre d'élèves n'ont pas une ouïe fine, et certains d'entre eux, si l'on en croit les médecins, ont déjà perdu l'audition des sons aigus et/ou des sons graves.

Cela étant dit, il n'en reste pas moins que des exercices de compréhension orale doivent être très régulièrement pratiqués. Pour que ce travail soit efficace avec ces élèves, les documents proposés doivent contenir le maximum de mots, d'expressions, de formes syntaxiques déjà employés, déjà connus : parce que de cette façon, les élèves ont l'impression de progresser – “ Je comprends ! ” –, certains peuvent même dire ce qu'ils ont compris, et l'on justifie ainsi les efforts demandés, notamment la mémorisation, mais également les efforts concernant la correction phonétique.

Quant à la compréhension de l'écrit, vous avez proposé plusieurs stratégies. Une question a été soulignée à plusieurs reprises, celle des notes de marge et de la traduction en français :

*...enfin on n'oubliera pas de relire ensemble les notes, qui ne doivent pas être trop nombreuses. (Atelier n°1)
Une traduction n'est pas forcément efficace seule, car il faut souvent expliquer le mot français lui-même. (Atelier n°1)*

Ces deux citations, parmi d'autres, permettent de rappeler que comprendre, c'est savoir se servir d'un contexte, c'est savoir utiliser le manuel, c'est surtout retrouver la racine d'un mot, sa famille, des synonymes ou des antonymes, etc. Cette compétence est trop souvent négligée.

Le passage par le français, lorsqu'il est indiscriminé, conduit les élèves à se demander d'abord ce qu'ils ne comprennent pas, et ils trouvent vite des raisons de baisser les bras...ou de les agiter ! Et encore faut-il relier la traduction ainsi donnée au contexte, ce qui fait perdre un temps précieux, démobilise l'attention. Tout est à refaire au cours suivant.

Comme pour la compréhension de l'oral, il faut insister sur le fait que plus les élèves sont “ faibles ”, inattentifs, agités, paresseux, plus il est nécessaire d'établir une **progression serrée** qui permette, d'un cours à l'autre, d'un document à l'autre, de **réemployer les acquis** – toujours fragiles – de façon à faciliter et la compréhension, et l'expression, dans des situations voisines, mais non identiques (faute de quoi les élèves ont l'impression de rabâcher, cf. Documents d'accompagnement des classes de 4^e et 3^e LV2) : ce qui n'est pas réemployé est vite oublié.

Ce qui, avec des élèves en difficulté, ne veut pas dire que ce qui est réemployé est toujours fixé ! Mais petit à petit, cela constitue une aide, au moins pour le travail de compréhension.

C'est la condition essentielle qui justifie les efforts de travail personnel demandés : on s'interdit de répondre à des demandes de vocabulaire, on fait appel à la classe -¿ *Cómo lo decía Fulanita en el texto del otro día ...?*, on valorise ceux qui savent répondre.

La mémorisation s'inscrit dans cette perspective, à condition que les passages, expressions à mémoriser soient parfaitement compris et qu'elle soit réinvestie, faute de quoi elle n'est que mécanique et les élèves refusent les efforts demandés.

En revanche – et pour compléter ce qui est dit plus haut – le passage par le français peut être fort utile, comme le souligne l'Atelier n° 2 : *l'apprentissage de l'espagnol est souvent l'occasion d'une meilleure maîtrise du français. L'élève aura une autre approche de ses difficultés par le biais de l'espagnol (par exemple, l'emploi du subjonctif est plus clairement perçu par coma / come opposé à “ il mange ” dans les deux cas en français), par la comparaison des deux langues, en reprenant en parallèle l'apprentissage des conjugaisons...* C'est ce que les Documents d'accompagnement, 4^e et 3^e LV2 nomment PRATIQUE RAISONNÉE DE LA LANGUE. Certains ajoutent même : *il est bon de comparer avec les langues parlées par nos élèves à la maison : existe-t-il un vouvoiement, un système de prépositions de type a/en , une forme progressive... ?*

LE LEXIQUE : Il ne faut jamais oublier que la compréhension d'une langue passe d'abord par les mots, les substantifs. Il est incontestable que dans ce domaine, il nous faut progresser : nous avons mis l'accent sur la syntaxe (l'importance des subjonctifs en espagnol...) la morphologie (les verbes...), nous avons eu tendance à oublier que la langue est une et que l'apprentissage d'une langue – compréhension et expression – passe d'abord par des mots, même si on ne sait pas conjuguer...

Je reviens par le biais du lexique à la **question du français** : vous avez tous souligné la pauvreté du lexique utilisé par les élèves, ce qui s'explique aisément (cf. supra : le diagnostic). Certains d'entre vous utilisent *un carnet de vocabulaire interdisciplinaire où seront notés tous les " mots nouveaux " en français* (Atelier n°1).

Or cette question ne peut se résoudre simplement en pensant qu'il suffirait que les élèves sachent dire en espagnol ce qu'ils disent en français. Parce que ce serait, à nouveau, les maintenir dans leur " ghetto " culturel. **Avoir des mots**, c'est pouvoir communiquer dans toutes les situations, avec des interlocuteurs différents, c'est donc **élargir son univers**. L'élève en difficulté pense : *je ne te parle, je ne t'écoute que parce que je sais ce que tu vas dire*. Il refuse inconsciemment de sortir de ce qu'il prévoit (cf. supra).

C'est ce que font vos élèves : ils utilisent spontanément les mots les plus fréquents, les mots passe-partout (cf. le nombre d'adjectifs utilisés, ou les substantifs nommant les sentiments, les sensations...) Or, affirme Alain BENTOLILA, *plus la fréquence d'un mot est grande, moins son pouvoir d'information est grand* (cf. *problèmes, cool, super, nul...*). **Avoir des mots, c'est mieux comprendre, c'est mieux voir, c'est mieux parler, c'est penser et juger, c'est expliquer, c'est s'expliquer**, c'est pouvoir influencer et agir sur les autres, *enrichir ses propos et sa pensée...* disaient les professeurs de l'Atelier n°2.

Cela implique, concrètement, d'avoir le souci constant d'enrichir l'expression pour, comme le disent certains d'entre vous, *donner du sens*. Tout ce qui peut contribuer à cet enrichissement du lexique dans les deux langues – c'est-à-dire à l'élargissement de l'univers mental des élèves – doit être mis en œuvre : relevés écrits, adjectifs, expressions, sens de mots nouveaux découverts dans un contexte précis et compris grâce au contexte, réemployés personnellement, mémorisation, tout cela pouvant et devant faire partie des exercices d'évaluation, formative et sommative.

Le contrôle du début de l'heure

Les participants à l'atelier n°3 ont, à juste titre, évoqué cette question. Elle renvoie à l'évaluation formative.

Je suis toujours surpris, pour ma part, par le déroulement de ce rituel, trop souvent le même, au cours duquel des élèves volontaires prennent la parole pour redire... peu ou prou ce qu'ils ont dit au cours précédent, les autres se taisant. Et comme par hasard, les consignes qu'on leur donne en fin de cours sont tellement vagues – " Vous reverrez ce qu'on a dit, vous relirez le cahier, etc. " – qu'il ne peut en être autrement.

Le rapporteur de l'atelier n°3 indique clairement des pistes sur ce qui semble le plus efficace pour que le contrôle soit fructueux, c'est-à-dire :

- **bref** : le plus gros de l'effort – découverte d'un nouveau document – est à venir et les élèves sont plus " disponibles " au début qu'au milieu de cours ;
- **varié** : phrases tirées du texte, mémorisées, à commenter ou replacer dans leur contexte, jugements que l'on justifie, récitation de poèmes, etc.

En langue vivante en effet, ce n'est pas, comme dans les autres disciplines, le contenu qui pose difficulté, c'est la forme (" Je me souviens de l'histoire mais je n'ai plus les mots pour la raconter... "). La mémorisation est donc capitale et toute consigne de travail personnel doit l'inclure. Cette mémorisation est largement facilitée par le travail effectué en classe : elle doit être évaluée.

E DI MARCO disait : *Je constate également qu'en insistant sur la mémorisation (du lexique, des tournures idiomatiques, de phrases clés, de textes courts), les plus faibles d'entre mes élèves arrivent à élargir leur potentiel d'expression et leur champ de compréhension.*

Il faut savoir faire des choix : ce contrôle doit viser le réemploi des acquis, lesquels doivent être clairement identifiés. On ne peut à chaque début de cours, redire intégralement ce qui a été dit pendant le cours précédent : il faut donc faire des choix.

CONCLUSION

Je crois pouvoir dire, au nom de mes collègues, que nous avons été frappés par la qualité des échanges, votre franchise, votre enthousiasme, **vos pragmatisme, vos bon sens** et ...votre modestie. C. Tain disait :

Je ne voudrais pas laisser accroire que je domine parfaitement tous ces problèmes. Loin de là. Beaucoup de mes réflexions précédentes en sont encore au stade expérimental et je continue à m'interroger sur la valeur de ces expérimentations.

Tout cela demande tellement de temps, d'énergie, de disponibilité et d'enthousiasme...

Certes, mais il me semble que les conclusions auxquelles vous êtes parvenus sont un magnifique résultat. Vous avez ainsi tous souligné qu'enseigner en ZEP ou en zone sensible ne signifiait pas enseigner au rabais, mais **enseigner autrement** : vous anticipez sur des évolutions éminemment souhaitables. La plupart des idées que vous avez avancées et les méthodes et les approches que vous suggérez pourraient et devraient être partagées et mises en œuvre par tous les enseignants d'espagnol, à quelque niveau qu'ils enseignent. Sachez que l'inspection générale et l'inspection pédagogique régionale vous soutiennent et encouragent vos efforts : l'une et l'autre vous témoignent ici leur gratitude et leurs plus vifs encouragements.

COLLÈGES DU MANTOIS
Classes d'espagnol
PASSEPORT POUR LA SECONDE

(Voir exposé de Mme Di Marco, page 35)

MÉTHODES DE TRAVAIL

À l'écrit	acquis/non acquis
1. Je pense à rendre une copie convenablement présentée :	
➤ Écriture lisible,	
➤ Questions ou sujet recopiés en espagnol,	
➤ Ponctuation et majuscules,	
➤ Paragraphes,	
➤ Zones interdites,	
➤ Titres d'œuvres soulignés, citations entre guillemets,	
➤ Vert pour l'auto-correction.	
2. Je suis capable d'utiliser le manuel comme il convient :	
➤ Recherche d'un mot dans le lexique,	
➤ Recherche d'une règle dans le précis grammatical,	
➤ Recherche d'un verbe dans le tableau de conjugaison,	
➤ Relecture personnelle d'un texte étudié en classe,	
➤ Approfondissement d'analyse à l'aide des questions posées sous le texte.	
3. Je pense à utiliser le dictionnaire :	
➤ Pour vérifier le sens d'un mot,	
➤ Pour vérifier l'orthographe,	
➤ Pour enrichir mon lexique.	
4. J'organise mon cahier ou mon classeur de façon claire :	
➤ Dates et titres de leçons soulignés,	
➤ Utilisation de couleurs différentes,	
➤ Paragraphes,	
➤ Copies et photocopies collées.	
5. Je peux faire le point régulièrement sur le vocabulaire fondamental (répertoire) et sur la conjugaison (fiches).	
6. Si je dois prendre des notes, je le fais au brouillon et je corrige les fautes à la maison.	
À l'oral	acquis/non acquis
1. Je lève le doigt avant de prendre la parole.	
2. Je suis à l'écoute des interventions de mon professeur et de mes camarades.	
3. Je pense à demander le vocabulaire avant de faire ma phrase.	
4. J'interviens aussi pour corriger mes camarades, pour les aider.	
5. Je ne prépare pas d'abord la phrase en français.	
6. Je construis une phrase complète.	
7. Je cherche à faire des phrases de plus en plus complexes, de mieux en mieux articulées.	

PRATIQUE

1. Je sais lire tout en comprenant (avec l'aide éventuelle du lexique) :	acquis/non acquis
➤ un texte du manuel,	
➤ quelques pages d'un roman,	
➤ un conte ou une nouvelle,	
➤ un poème.	
2. Je sais rédiger un commentaire :	
➤ en présentant le document,	
➤ en répondant aux questions,	
➤ en faisant une conclusion.	
3. Je sais rédiger un dialogue ou un récit.	
4. Je sais répondre aux questions posées en évitant le hors-sujet.	
5. Je sais traduire quelques lignes dans un français élégant, sans fautes.	
6. Je sais copier sous la dictée.	
7. Je sais corriger un contrôle, reconnaître le type de fautes commises.	
8. Je sais mémoriser :	
➤ une leçon,	
➤ du lexique,	
➤ un poème,	
➤ un dialogue.	
9. Je ne me contente pas de répéter le texte :	
➤ Je dépasse le simple constat, je vais vers le sens caché des mots,	
➤ je cherche à comprendre les intentions de l'auteur,	
➤ (qu'a-t-il voulu dire, comment l'a-t-il dit ?).	
10. Je sais :	
➤ Répondre à une question,	
➤ Compléter une amorce,	
➤ Justifier une opinion.	
11. J'interviens le plus souvent possible en espagnol :	
➤ hola!	o sea
➤ no entiendo	¿ puede usted repetir ?
➤ ¿ qué significa ?	¿ qué está escnto ?
➤ se trata de	no sé
➤ es decir	j hasta luego !