

IUFM DE BOURGOGNE

MEMOIRE PROFESSIONNEL :

COMMENT AIDER LES ELEVES A

CONSTRUIRE LEUR LANGUE : LA PLACE

DE LA PRL EN COURS D'ESPAGNOL AU

LYCEE

Professeur certifié
Discipline : espagnol
Sous la direction de M^{me} SOUMIER et M^{me} LEBEL
N° de dossier : 0367337E

Mars 2005

SOMMAIRE

INTRODUCTION	p 6
---------------------	------------

<u>PREMIERE PARTIE</u> : LA PLACE DE LA GRAMMAIRE EN CLASSE D'ESPAGNOL ENTRE PREJUGES ET REALITES	p 8
--	------------

<u>I] Profil des classes prise en charge dans l'année :</u>	p 9
---	-----

1) La classe de 2 nd : une classe au profil particulier	p 9
--	-----

a) Une classe composée d'une majorité de sportifs	p 9
---	-----

b) Un profil et des conditions de travail particulier	p10
---	-----

- au niveau de la discipline	p10
------------------------------	-----

- au niveau du travail en classe et personnel	p11
---	-----

2) La classe de 1 ^o mixte : les problèmes de mixité	p12
--	-----

<u>II] La place de la grammaire en classe d'espagnol</u>	p13
--	-----

1) Des représentations erronées	p13
---------------------------------	-----

2) Prise de conscience de la place de la grammaire en classe d'espagnol :	p15
--	-----

3) De la grammaire implicite à la grammaire explicite:	p18
--	-----

a) Définition et critique de la grammaire implicite	p18
---	-----

b) Définition et critique de la grammaire explicite ?	p20
---	-----

c) La langue comme un tout	p22
----------------------------	-----

DEUXIEME PARTIE: STRATEGIES ET ANALYSE DE PRATIQUE	
---	--

P24

<u>I] COMMENT EXPLIQUER LA GRAMMAIRE</u>	p25
--	-----

1- Premier exemple : l'impératif	p25
2- Le futur hypothétique	p27
3- L'expression de la simultanéité : AL + infinitif	p28
4- Place et forme des exercices	p30
<u>II] STRATEGIES POUR CONSOLIDER LES SAVOIRS :</u>	p32
1- Place et formes des devoirs sur table	p32
2- Les corrections de devoir	p34
- cas de la classe de 2 nd	p34
- cas des élèves de 1 ^o	p36
3- Les heures de groupe : des moments privilégiés pour faire progresser les élèves	p37
TROISIEME PARTIE : BILAN ET STRATEGIES EN PROJET	P41
<u>I] BILAN PROVISoire</u>	p42
1- Bilan sur l'approche à avoir quant à la grammaire	p42
2- Bilan sur les stratégies mises en place	p43
<u>II] STRATEGIES EN PROJET</u>	p46
1- Stratégies en projet pour la fin de l'année	p46
2- Stratégies en projet pour les années à venir	p47
CONCLUSION	P49

1- Documents divers

- descriptif classe de sportifs n°1
- descriptif classe de sportifs n°2
- tableau descriptif de la PRL
- tableau de correction n°1
- tableau de correction n°2
- copies élèves : correction individuelle
- exemple d'exercices donnés aux élèves
- exercice d'expression guidée

2- Documents utilisés en cours

- biografia
- déclaration des droits et devoirs des enfants
- para pedit informacion
- una broma cruel

INTRODUCTION

Choisir un sujet de mémoire n'est pas chose aisée. L'année de stage est si riche en nouveautés et en interrogations de tout type que tout ou presque pourrait constituer un sujet de mémoire. C'est cependant assez naturellement que j'en suis venue au thème de la place de la PRL (pratique raisonnée de la langue) ou grammaire en classe d'espagnol. Cette interrogation sur la façon d'introduire la grammaire en classe de langue, sur la façon de l'expliquer, de la faire appliquer et apprendre est née, en réalité, juste après le baccalauréat, lors de ma première année de classe préparatoire et n'a cessé de se développer lors de mes études universitaires, se nourrissant d'échos de la vie quotidienne (expérience de mes jeunes frères et sœurs à l'école, enseignements universitaires..) et lectures diverses aboutissant ainsi à l'idée que pour maîtriser une langue il fallait avoir une parfaite connaissance de la grammaire et que pour cela, je devrais, une fois devenue professeur, donner une place importante à la grammaire. Je ne savais pas exactement comment je ferai mais je voulais coûte que coûte bannir la PRL de mes cours (car elle ne me paraissait pas suffisante) pour instaurer une grammaire plus traditionnelle. A cette conviction profonde sur l'importance de la grammaire s'est ajouté le désir profond, lui aussi, d'aider mes élèves à progresser, de les aider à construire leur langue ; s'interroger sur la place de la grammaire ou PRL en cours coulait donc de source.

Mais, bien entendu, dès les premières heures de formation, je me suis rendu compte combien ma conviction sur la grammaire et mes préjugés sur la PRL était faux et fondés sur des souvenirs inexacts et il m'a fallu revoir ma vision toute théorique des choses et m'adapter aux textes qui présentaient notamment la grammaire comme un outil subordonné aux besoins de la communication¹ et aux réalités de mes propres élèves. Le problème restait donc entier : quelle place accorder à la grammaire en classe d'espagnol ? En quoi consiste exactement la PRL ? Comment l'adapter ? Comment aider les élèves à construire leur langue sans les assommer avec des cours de grammaire pesants et rébarbatifs ? Comment devais-je ou

¹ Cf extrait de la B.O. n° 7, du 3 octobre 2002, présentant les programmes de seconde et de lycée. L'année de seconde y est présentée comme une année de consolidation des savoirs lexicaux, grammaticaux et phonologiques. La grammaire et le lexique sont présentés comme étant subordonnée aux besoins de la communication : « L'étude du vocabulaire et des faits de langue y [aux besoins de la communication] reste subordonnée. On veille cependant à enrichir méthodiquement les connaissances lexicales et grammaticales des élèves. » Est soulignée également la distinction à faire entre grammaire de reconnaissance et grammaire de production que nous aurons l'occasion de revoir plus loin : « On fait très clairement une distinction entre grammaire et lexique de reconnaissance (nécessaire pour la compréhension des documents écrits ou oraux) et grammaire et lexique de production (à maîtriser par l'élève à la fin de l'année scolaire. » En ce qui concerne le programme de la classe de première, la B.O. fournit de petites précisions ; il s'agira donc d'étudier la grammaire en contexte, d'inciter les élèves à « regrouper les phénomènes linguistiques autour de grandes questions telle que l'organisation temporelle, modale[...] ».

pouvais-je expliquer à mes élèves les faits de langue que je leur introduisais ? Comment pouvais-je les aider à progresser sans avoir recours systématiquement à des grandes théories grammaticales ? Plus que toutes les autres interrogations qu'ont pu susciter mon année de formation, celle-ci fut et est celle qui me tient le plus à cœur. Mon mémoire a donc pour objectif de montrer mon parcours, mes interrogations sur la place de la grammaire en cours de langue au lycée et les différentes méthodes que j'ai mis en œuvre dans ma classe en rapport avec la compétence linguistique dans l'optique d'aider mes élèves à progresser et à construire leur langue.

Réflexion théorique et mise en pratique en classe vont de pair puisque ce n'est qu'en partant d'une bonne conception de la place de la grammaire en classe d'espagnol qu'on peut essayer de lui donner la place qui est la sienne dans son cours et de mettre en place des techniques diverses pour la faire travailler à sa juste valeur. Cependant pour plus de clarté, j'ai choisi de présenter dans un premier temps, ma réflexion sur la grammaire et sur la PRL et de décrire ensuite les différentes approches et techniques que j'ai essayé de mettre en place dans mes cours pour faire travailler la langue. Enfin je proposerai un bilan provisoire de ma réflexion (car, comme on le verra, je pense qu'un bilan définitif n'est pas possible et qu'il faut au contraire toujours remettre en question ses approches concernant ce thème), de mes approches ainsi que les différents projets que j'ai en tête et que je n'ai pas encore pu mettre en place ou ce que j'espère instaurer dans mes futures classes en rapport avec ce thème.

PREMIERE PARTIE :

**LA PLACE DE LA GRAMMAIRE
EN CLASSE D'ESPAGNOL
ENTRE PREJUGES ET REALITES**

Dès les séances de formation, il m'a fallu me rendre à l'évidence que toutes mes belles théories sur la grammaire et la façon de l'expliquer en classe étaient loin de la réalité et que je devais m'en détacher pour pouvoir mieux appréhender les réalités de l'enseignement de l'espagnol. D'un autre côté, dès mes premières heures de cours, je ressentis le désir profond d'aider mes élèves à construire une langue correcte, désir d'autant plus fort que l'une de mes classes a un profil un peu particulier qui allait me demander beaucoup d'efforts et d'imagination si je voulais réussir à les faire travailler correctement. Avant d'exposer les différentes représentations que je me faisais de la PRL et de la grammaire en cours de langue et d'expliquer comment j'ai fait évoluer ces préjugés, je souhaiterais décrire les deux classes que j'ai en charge cette année.

I] Profil des classes prises en charge dans l'année :

Pour mon stage en responsabilité, j'ai été affectée cette année au Lycée Général et Technologique Camille Claudel, à Digoin. Il fait partie d'une cité scolaire qui offre un large éventail de formation depuis la 6^o (avec le collège Roger Desmet adjacent) jusqu'au BTS, en passant par les formations générales et technologiques proposées par le lycée. J'ai en charge deux classes d'espagnol LV2 : une classe de 2nd, composée des hispanophones des classes de 2nd B et F et une classe mixte de 1^o, composée d'élèves de section économique et sociale et d'autres de section scientifique.

1) La classe de 2nd : une classe au profil particulier :

a) Une classe composée d'une majorité de sportifs :

Lors de la pré-rentrée, l'un des points sur lesquels le proviseur et le proviseur adjoint ont insisté portait sur la composition des classes de 2nd. Ils nous ont expliqués, en effet, qu'au prix de nombreux casse-tête au niveau des emplois du temps, ils avaient fait en sorte que les classes soient les plus hétérogènes possibles. Une des classes de 2nd a cependant un profil particulier : en effet, en accord avec le club sportif de football d'une ville voisine, Gueugnon, il existe au Lycée une classe de sportifs. Est nommée ainsi la classe dont les horaires sont aménagés de telle sorte que les élèves n'aient plus cours le soir à partir de 16 H sauf le lundi.

Tous leurs cours sont concentrés entre 8 H et 16 H (sauf le lundi) pour permettre aux footballeurs d'assister aux entraînements le soir².

Or il s'avère que cette classe en question est la 2nd F³, classe dont je suis responsable cette année. Ma classe de 2nd se compose de 12 élèves venant de la classe de 2nd B et de 18 élèves de 2nd F. Ce groupe classe est constitué de 7 filles et de 23 garçons dont plus d'une quinzaine de sportifs, des footballeurs en très grande majorité. En raison de leur appartenance au club de football de Gueugnon, un grand nombre de ces élèves sportifs sont des internes et viennent des horizons les plus divers. Même si la plupart sont des enfants du pays, certains viennent de loin⁴. Ils ont tous l'espoir d'intégrer l'école de formation des footballeurs professionnels de Gueugnon⁵.

b) Un profil et des conditions de travail particuliers :

- au niveau de la discipline :

Comme on peut s'en douter, cette classe au profil particulier demande un traitement particulier. Pour citer un des parents d'élèves rencontrés lors des réunions parents-professeurs, ces garçons sont toute la semaine ensemble : ils vivent ensemble, dorment et mangent ensemble, vont en classe en ensemble et se retrouvent aux entraînements et aux matchs le week-end. Ils forment donc un groupe soudé (bien que moqueur les uns envers les autres et en compétitions pour certains) qui peut facilement se liguer contre le professeur si celui-ci ne réussit pas à s'intégrer à leur groupe et qui constitue un groupe de pression non négligeable sur le reste du groupe classe, notamment sur les filles qui sont, en plus, minoritaires. C'est donc avec ces deux paramètres qu'il me faut jongler depuis le début de l'année pour instaurer de bonnes conditions de travail en classe. Ici mon jeune âge, loin d'être un handicap, fut et est un avantage et m'a permis de m'adapter, peut être avec plus de facilité que certains de mes collègues, à cette classe au profil un peu particulier car c'est une classe relativement difficile à tenir et parmi les élèves perturbateurs du lycée, le nom des élèves de 2nd F revient très souvent.

Dés les premières heures de classe, j'ai senti que je ne devais pas traiter cette classe comme les autres, j'ai senti qu'une autorité stricte ne leur conviendrait pas et ne pouvait que provoquer des conflits et que trop de laxisme ne pouvait qu'être préjudiciable. J'ai donc

² Voir documents annexes sur le descriptif de ce type de classe.

³ On notera cependant que la seconde B comporte elle aussi des sportifs mais en nombre beaucoup plus restreint.

⁴ Un de mes élèves vient de Marseille, ne rentre que très rarement chez lui et a même une famille d'accueil où il est accueilli le week-end.

⁵ Voir documents annexes sur le descriptif de ce type de classe et sur le centre de formation de Gueugnon.

essayé d'instaurer un certain équilibre entre une certaine souplesse (il y a certaines choses que je tolère et il m'arrive souvent de plaisanter avec eux) et de la fermeté et des exigences de travail et de conduite précises. Cet équilibre est, je pense, possible car j'ai réussi dès le début de l'année à leur faire comprendre que ce qui m'importait, c'était de les faire progresser, que j'étais là pour eux et non contre eux⁶.

Sur le plan de la discipline au sens strict, il m'a fallu également mettre en place une série d'exigences au niveau de l'attitude des élèves entre eux pour pouvoir créer de bonnes conditions de travail et permettre à tous de s'exprimer, notamment aux filles et aux élèves timides de classe, intimidés par le groupe soudé et dominant des sportifs. Pour cela, j'ai dû mettre fin aux petits jeux stupides des garçons qui disaient « excuse » à chaque fois qu'un autre élève donnait une bonne réponse, notamment sur les faits de langue ou le lexique et instaurer la notion de respect des autres : c'est-à-dire écouter ce que disent les autres, ne pas faire de réflexions même sur le ton de la plaisanterie sur ses camarades, etc., tout cela dans le but de favoriser la parole et la participation et donc les progrès des élèves. Ce qui m'a, entre autres, aider à parvenir à ce résultat, ce sont les différentes formations que j'ai reçues, comme celles de mes formatrices et celle sur les conflits et situations conflictuelles, présentée par le proviseur du lycée de Brochons, M. Gey.

- au niveau du travail en classe et du travail personnel :

A ces difficultés d'ordre purement disciplinaire, s'ajoutent les difficultés rencontrées pour faire participer les élèves et les faire travailler chez eux. Un petit groupe d'une dizaine d'élèves participent régulièrement et volontiers mais un autre petit groupe ne participe pas du tout. Qui plus est, au début, quand je sollicitais un élève parmi ces derniers, certains- notamment ceux qui ont un niveau très faible- refusaient de répondre, prétextant qu'ils ne savaient pas et je n'arrivais qu'à leur faire dire un timide « No sé ». Or, comment corriger leur langue orale s'ils refusaient de formuler la moindre phrase, surtout qu'un petit nombre ne savait pas construire une phrase simple avec un verbe conjugué ? Il m'a fallu mettre en œuvre des trésors de patience pour leur donner confiance en eux, pour les encourager à me dire les phrases les plus simples, pour qu'ils répondent au moins quand je les interroge.

Le principal problème reste quand même le travail personnel. La majorité des sportifs, ont pour ambition, comme évoqué plus haut d'intégrer le centre de formation de Gueugnon et donc fournissent un travail minimum, voire inexistant, d'autres livrés à eux-mêmes ne

⁶ Nous verrons que ce détail est important dans la mesure où cela a permis d'avoir leur coopération et leur aval face aux différentes stratégies que j'ai essayé de mettre en place.

travaillent pas non plus et même les plus sérieux de mes élèves parmi les sportifs et les filles qui constituent avec quelques garçons le corps sérieux et travailleur de la classe, arrivent parfois en cours sans avoir pris la peine de revoir la leçon. Difficile dans ces conditions là de les faire progresser. La plupart du temps, les exercices donnés sont faits et me permettent de voir si le fait de langue étudié est ou non en cours d'acquisition. Mais, comme beaucoup n'apprennent pas leurs cours, ils ne pouvaient pas intégrer ses notions correctement. J'ai donc instauré toutes une série de stratégies pour vérifier les apprentissages et les forcer à apprendre.

Quoiqu'il en soit, c'est le profil un peu particulier de cette classe qui a motivé mon désir d'aider mes élèves à progresser, c'est elle qui m'a aidée en plus de ma formation et de mes lectures à remettre en question ma conception erronée de la place de la grammaire en classe. Il était évident qu'introduire la grammaire de façon classique à ces élèves ne pouvait que les ennuyer et que je devais donc m'interroger sur la place à donner à cette grammaire et sur la façon de l'introduire et de la faire travailler pour obtenir leur adhésion. Il n'en reste pas moins que toutes les mesures décrites à propos de cette classe sont autant de points qui m'ont permis de mettre en place différentes stratégies.

2) La classe de 1° mixte : les problèmes de la mixité :

La classe de 1° que j'ai à ma charge, a un profil beaucoup plus classique et reflète l'hétérogénéité que possèdent toutes les classes. Elle est composée de 19 élèves de ES et de 7 élèves de S. Je n'ai pas rencontré de problèmes particuliers du point de vue de la discipline avec cette classe là.. Mes exigences sur le travail en classe sont les mêmes et j'emploie les mêmes stratégies pour vérifier leur travail, pour les faire progresser et travailler. C'est une classe assez homogène du point de vue des résultats, une seule élève se détache des autres par son excellent niveau. Leur travail est assez régulier même si certains se contentent du minimum. Si le travail personnel est assez régulier, leur participation en classe ne l'est pas assez. C'est ici qu'apparaît une tête de classe d'une petite dizaine d'élèves participant très régulièrement tandis que la participation d'autres est beaucoup plus sporadique, ce qui pose problème pour vérifier le niveau de langue de chacun.

Le principal problème que je rencontre avec cette classe-là réside dans le mélange de deux classes qui, l'année prochaine, ne passent pas le baccalauréat de la même façon. En effet, les élèves de section économique passent une épreuve orale tandis que les élèves de section scientifique passent une épreuve écrite, deux épreuves qui se préparent de façon différente et qui demandent des compétences quelques peu différentes et une préparation

également différente. Même si je considère personnellement que les élèves de 1^o devraient profiter de cette année d'espagnol pour consolider leurs acquis, approfondir certains points et faire tout un travail en amont qu'ils n'auront pas le temps de faire l'année de terminale pour différentes raisons, il n'est pas facile de convaincre les élèves de S que participer les aidera à améliorer leur langue et les élèves de ES que le travail écrit a le même résultat. De plus, il est quand même bon de spécifier leur préparation en vue du baccalauréat et dans une classe mixte ceci n'est possible que de deux façons : soit en personnalisant le travail, soit en variant les plaisirs, c'est-à-dire les travaux privilégiant l'une ou l'autre compétence. J'ai personnellement opté pour la seconde solution, notamment à cause des raisons évoquées plus haut et cette recherche de variété des documents et des exercices est également rentrée en compte quand il s'est agi de leur faire travailler leur langue.

Comme on peut le voir, les deux classes que j'ai en charge, sont très différentes et ont demandé un traitement sensiblement différents l'une de l'autre. Il va s'en dire que si certaines stratégies pour faire progresser leur langue ont peut être introduites dans les deux, de nombreuses autres ne pouvaient s'appliquer qu'avec succès dans l'une ou l'autre classe, ce qui m'a forcé naturellement à adapter mon enseignement au profil de chaque classe, en me demandant ce qui pouvait marcher et dans quelles conditions. Mais avant de décrire et d'analyser les différentes stratégies que j'ai essayées de mettre en œuvre, je souhaiterais présenter quelle était ma conception de la grammaire et de le PRL et quelle est, au jour d'aujourd'hui, ma nouvelle approche des choses grâce à ma formation et à mes lectures.

II] La place de la grammaire en classe d'espagnol :

1) Des représentations erronées :

En réalité, mes préjugés sur la PRL ne sont pas nés lorsque j'ai été confrontée à cette méthode que mon professeur d'anglais expérimentait sur ma classe. Je faisais, en effet, partie de ces élèves qui, avec l'aide du professeur, expliquaient tel ou tel fait de langues et tentaient d'en définir le fonctionnement. Ce n'est qu'après le baccalauréat, lors de mon année de classe préparatoire, lorsque je fus confrontée aux difficultés du thème littéraire en anglais que je commençais à avoir des doutes sur cette méthode puisque, d'après mon professeur, je n'avais pas d'assez bonnes bases en grammaire anglaise. Mes doutes ou plutôt mes critiques se sont renforcées au cours de ma formation universitaire quand ma formation grammaticale de l'espagnol s'est vue enrichie par la linguistique qui expliquait par A + B (si j'ose caricaturer

les choses de la sorte) le fonctionnement de la langue espagnole. J'en suis venue à penser que les élèves apprendraient et comprendraient beaucoup mieux la grammaire si l'on prenait le temps de leur expliquer simplement pourquoi elle fonctionnait ainsi, ce qui sous-entendait, pour moi, que l'on devait faire des cours de grammaire en espagnol. Bien sûr une petite voix me disait alors que passer un cours à faire de la grammaire pouvait être ennuyeux, donc qu'il ne fallait pas non plus assommer les élèves avec ça mais je restais persuadée que la PRL ne convenait pas non plus.

Malgré mes réserves sur l'idée de donner des cours de grammaire en espagnol, mon idée d'expliquer la grammaire aux élèves persista quand je constatai que dans mon entourage, mon jeune frère peinait avec la grammaire ou pour être précis avait une langue écrite très fautive et que, d'après les textes, son institutrice n'avait plus le droit de faire de la grammaire en classe. Je revins à l'idée que si on expliquait aux élèves avec des mots simples pourquoi une langue fonctionnait de la sorte, ils intégreraient beaucoup mieux certains concepts grammaticaux difficiles et je rejetais toujours en bloc la PRL, la considérant inutile et source de fautes. Comme on peut le constater, mes idées sur la question étaient assez bornées et floues et ne correspondaient pas, je pense, à la réalité. Avec le recul que m'ont donné ma formation, mes lectures et ma confrontation avec les réalités de l'enseignement, je me rends compte que mes considérations portaient sur un autre niveau. Mon niveau de connaissances en grammaire anglaise n'était peut être pas suffisant pour réussir la traduction d'un texte littéraire mais j'étais plutôt une bonne élève au collège et au lycée "malgré" la PRL, cette méthode ne m'a donc pas pénalisés. Les exigences ne sont pas les mêmes avant et après le baccalauréat, on ne demande pas à un élève de collège ou de lycée d'être un érudit en grammaire étrangère mais juste de savoir communiquer dans une langue étrangère le plus justement et correctement possible. Voilà ce que m'a permis de comprendre entre autre cette année de formation.

En ce qui concerne mon idée d'expliquer à un élève pourquoi une langue fonctionne ainsi pour l'aider à mieux intégrer son mode de fonctionnement, je ne la rejette pas complètement mais je pense qu'elle a besoin d'une sérieuse adaptation. La formation que j'ai suivie en tout début d'année sur la psychologie de l'adolescence et ma formation disciplinaire ont souligné un point qui peut paraître évident : celui de la maturité de l'esprit : un élève de primaire n'a pas la même capacité de compréhension qu'un élève de collège qui, lui-même, n'a pas la même que celle d'un lycéen qui n'a pas celle d'un étudiant. On doit donc adapter ce qu'on enseigne aux élèves en fonction de ce qu'ils sont capables de comprendre et en fonction de leurs besoins. Mais je pense que certains points peuvent être mieux intégrés si on en

démontre la logique. Par exemple, pourquoi ne pas montrer aux élèves pourquoi l'espagnol met un « a » devant tous les COD représentant une personne, en rappelant aux élèves que la langue espagnole ne se construit pas comme la langue française et que le sujet d'un verbe peut se situer n'importe où (ou presque) dans la phrase et que rajouter un « a » permet d'indiquer le sens de la phrase ? On procéderait bien sûr par étapes : on pourrait, par exemple, lors d'une correction de contrôle, noter une phrase simple au tableau en rapport avec le contrôle, du style « Clarisa amenaza el ladrón », en omettant volontairement le « a » pour leur faire trouver dans un premier temps l'erreur et ensuite on leur demanderait pourquoi on met ce « a ». La réponse qu'on peut attendre, est la suivante : « parce qu'on a un COD de personne ». Et là, on pourrait leur dire que c'est exact mais qu'il y a une autre raison et on leur rappellerait la particularité des phrases espagnoles et on soulignerait alors que la phrase que l'on a au tableau, a, s'il l'on suit le fonctionnement de l'espagnol, deux sens. Les élèves sont alors capables de voir les deux façons dont on peut lire la phrase et peut-être peuvent-ils trouver la raison d'être du « a », c'est-à-dire celle de nous indiquer le bon sens de lecture de la phrase. Si je donne un exemple aussi précis, c'est parce que je l'ai expérimenté en classe, en 1^o et qu'il semble avoir fonctionné. C'est moi qui ait introduit la raison d'être du « a », en suivant cette démarche et depuis j'ai beaucoup moins d'erreurs sur ce point. Bien sûr, aucun moyen ne me permet d'en être sûre, mais j'aime à croire que certains ont retenu la leçon et si ce n'est pas le cas, cette petite démonstration de deux minutes n'a certes pas embrouillé leur esprit. Quoiqu'il en soit, le maître mot en grammaire, est, je pense, de ne pas assommer les élèves avec des règles compliquées et ennuyeuses mais d'adapter notre enseignement à leurs savoirs et à leurs capacités, c'est entre autre ce que ma formation m'a enseigné, comme nous allons le voir dans ce qui suit.

2) Prise de conscience de la place de la grammaire en classe d'espagnol :

La première chose qui ressortit de ma formation IUFM et des différentes lectures que j'ai pu faire sur la question, est que la grammaire, loin d'être l'élément central de l'enseignement de l'espagnol, était, somme toute, assez secondaire. Nos formatrices nous ont, en effet, enseignés que la compétence linguistique, - c'est-à-dire l'étude des faits de la langue, des conjugaisons et du lexique présents dans notre progression-, n'était qu'un objectif comme un autre dans la mesure où elle était sur un même pied d'égalité que les objectifs communicationnels ou culturels et j'ajouterais même qu'ils ne sont là que pour servir l'objectif communicationnel. Il n'était en aucun cas question de construire une progression sur

des seuls objectifs linguistiques. L'ouvrage intitulé : *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol*⁷ concordait tout à fait avec l'enseignement de mes formatrices puisque, dans le chapitre consacré à la construction des progressions, l'objectif linguistique n'entre pas en ligne de compte. Il m'a fallu donc, dès le début de l'année, revoir ma version des choses. Comme le dit, par exemple, Besse et Porquier⁸, le cours de langue ne saurait se passer complètement de la grammaire, puisque celle-ci fait partie intégrante de la langue⁹ mais le cours ne doit en aucun cas devenir le prétexte à une description grammaticale :

En didactique des langues, il est clair que ce qui est visé prioritairement, c'est l'intériorisation de la grammaire étrangère, quel que soit le public concerné. L'enseignement/apprentissage d'une description grammaticale et du modèle métalinguistique correspondant ne peut, dans la classe de langue, qu'être considéré comme un objectif secondaire par rapport à celui-ci.¹⁰

Comme on le voit dans l'exemple cité, la grammaire est présente en cours de langue mais l'objectif du professeur n'est pas de décrire la grammaire d'une langue mais de faire en sorte que les élèves l'intériorisent.

L'une des stratégies ou méthodes que nous ont proposées nos formatrices pour permettre l'intériorisation de la grammaire, n'est autre que la PRL contre laquelle j'avais autant de préjugés. Pour nous permettre de mieux visualiser en quoi consistait la PRL, elles nous ont distribué un tableau récapitulatif et explicatif de cette méthode¹¹. Force me fut de constater que mes souvenirs étaient sans doute bien imprécis. En effet, comme nous pouvons le voir à travers ce tableau, la PRL est une méthode beaucoup plus complète que je ne le pensais. Il faut dire également que nous n'avons pas la même perception des choses suivant le côté du miroir où l'on se trouve : élèves, nous ne sommes pas forcément conscients des stratégies qu'emploient nos professeurs pour nous expliquer les faits de langue et une fois professeur, avec toutes les clés en main, on se rend compte que la méthode critiquée est, en fait, assez complète et tout à fait valable. Si l'on suit le tableau présenté en annexes, la PRL se compose de plusieurs étapes : 1 introduction du fait de langue -dans une phrase modélisante par exemple- (c'est ce qu'on peut appeler de la grammaire implicite), 2 observation et

⁷ **Bedel J.M., Bermejo C., Blanco A., Martineau, M.B.**, *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol*, CRDP des pays de la Loire, 1996.

⁸ **Besse, H., Porquier, R.**, *Grammaires et didactiques des langues*, Hatier/Didier, 1991

⁹ « Mais en même temps, nous doutons que qu'une classe de langue puisse se passer de tout recours à un savoir grammatical ou linguistique. Un cours de langue étrangère demeure donc toujours, à nos yeux, une sorte de cours de grammaire ou de linguistique, en ce qu'il est un lieu et un temps où, nécessairement de manière explicite et méthodique, enseignant et enseignés pratiquent (ou s'efforcent de pratiquer) une langue en communiquant à propos de cette langue . » *Ibid.*, p.177.

¹⁰ *Ibid.*, p.30.

¹¹ cf. en annexe, le document intitulé PRL

tentative de définition par les élèves avec l'aide du professeur (c'est ce qu'on peut appeler de la grammaire explicite), 3 des exercices pour essayer de systématiser le fait de langue, 4 réemploi du fait de langue dans une nouvelle situation de manière à redresser les erreurs et révisions avant le contrôle. Le travail se poursuit avec le contrôle, la correction, les progressions suivantes et les réemplois ultérieurs qui vont permettre autant de mises au point que nécessaires pour que l'élève l'intègre dans leur propre langue. Comme j'ai pu le constater, cette méthode, loin d'être inutile, suit, si elle est bien faite, l'élève pas à pas et l'aide à intégrer le fait de langue expliquée. La grammaire ainsi présente n'est ni pesante, ni introduite dans un jargon ennuyeux et incompréhensible. Au contraire, comme on peut le voir, ce sont les élèves eux-mêmes qui définissent avec l'aide du professeur le fonctionnement du fait de langue et tout le travail fournit en amont et en aval ne peut que les aider à intégrer ou intérioriser la grammaire espagnole. Or la PRL ainsi redécouverte me semblait être un outil assez approprié pour ma classe de 2nd.

Mon erreur, me semble-t-il, était de croire qu'expliquer les règles de grammaire serait une bonne méthode pour permettre aux élèves de maîtriser la langue¹² car pour plagier un romancier : tout le monde connaît sa gamme mais seuls les grands compositeurs sont capables de composer des opéras. Ce que m'a permis de comprendre ma formation revient à peu près au même : ce n'est pas parce que mes élèves connaîtront les règles de grammaire et le fonctionnement de la langue qu'ils seront capables de « parler comme on parle »¹³. L'objectif principal de l'espagnol est en effet comme le rappelle l'ouvrage déjà cité de Bedel et Bermejo de « faire acquérir à chaque individu le meilleur niveau possible de connaissances et le maximum d'autonomie dans la pratique linguistique, la langue la plus authentique, la plus riche possible : asseoir les bases linguistiques. »¹⁴ et, pour cela, la pratique de la langue, mais une pratique construite est sans doute, j'en suis consciente, maintenant la meilleure façon de parvenir à cet objectif.

Comme on a pu le voir, ma formation et mes lectures m'ont permis de mieux appréhender quelle devait être la place de la grammaire et en quoi consistait la PRL et les lectures que j'ai pu faire sur ce sujet, m'ont permis de comprendre que la PRL était en fait la fusion de différentes théories sur l'enseignement de la grammaire : la grammaire explicite, la

¹² C'est apparemment une erreur que l'on retrouve d'après Lanchec chez les adeptes de la méthode de grammaire/traduction. Lanchec, Jean-Yvob, *Psycholinguistique et pédagogie des langues*, PUF, 1976, p.77.

¹³ J'emprunte cette expression à Besse et Porquier qui présente les objectifs des cours de langue de la façon suivante : « L'enseignement/ apprentissage des langues s'est donc toujours donné pour objectif non pas simplement d'enseigner/apprendre à communiquer avec des étrangers, mais aussi et surtout d'enseigner/apprendre à « parler comme on parle. » *Op. cit.*, p.72.

¹⁴ *Op. cit.*, p. 19.

grammaire implicite et les exercices de grammaire. Ce sont les principes des deux premières méthodes de grammaire que je souhaiterais éclaircir brièvement dans les lignes qui vont suivre de manière à mieux rendre compte de ce qu'est la PRL.

3) De la grammaire implicite à la grammaire explicite:

Comme indiqué dans le tableau sur la PRL, les notions de grammaire explicite et implicite sont liées à la méthode de la pratique raisonnée de la langue, c'est pourquoi je souhaiterais en éclaircir un peu le principe. Cet éclaircissement se justifie d'autant plus qu'il m'a permis de mieux appréhender le concept et le fonctionnement de la PRL ainsi que la place de la grammaire en langue.

a) Définition et critique de la grammaire implicite :

Comme décrite dans le tableau sur la PRL, la grammaire implicite consiste en une approche globale d'un fait de langue, introduit ou plutôt suscité par le professeur lors du commentaire d'un document ou découvert dans le document même. Ce fait de langue est ainsi repéré et surtout employé par l'élève sans qu'il ait été expliqué. Cette méthode repose sur l'idée que l'enseignement d'une langue se base sur l'assimilation d'habitudes linguistiques¹⁵ et que la répétition d'une structure modélisante et la manipulation de ses formes vont permettre à l'élève la maîtrise d'un fonctionnement grammatical¹⁶. Autrement dit, cette première manipulation du fait de langue travaillé à travers des emplois oraux et des phrases modèles doivent permettre aux élèves d'en intégrer plus ou moins consciemment le fonctionnement.

Cette première étape de la PRL m'a permis de comprendre que nul n'était besoin d'introduire à tout prix des leçons de grammaire en amont du cours. En effet, cette notion de grammaire implicite m'a fait comprendre, et à juste titre, que la grammaire est toujours là mais sous des formes implicites : quand on corrige les propos d'un élève, on fait de la grammaire, quand on leur fait utiliser par exemple la structure *como si fuera* ou *hubiera podido* en tant qu'expression lexicale, on fait de la grammaire, quand on leur fait lire un texte ou réemployer les structures d'un texte, on leur fait faire de la grammaire, sauf que cette

¹⁵ Cf **De la Grève**, et **Van Passel**, F., *Linguistique et enseignement des langues étrangères*, éditions Labor, 1973, p.59-60 : « L'enseignement d'une langue étrangère doit se baser sur l'assimilation d'habitudes linguistiques, _ et non sur l'analyse théorique des phénomènes linguistiques, qui fait courir le risque de détruire l'assimilation structuro-globale. »

¹⁶ D'après Besse et Porquier, la grammaire implicite vise à « donner aux élèves la maîtrise d'un fonctionnement grammatical, mais ne recommande pas l'explicitation d'aucune règle et élimine le métalangage, ne s'appuyant que sur une manipulation plus ou moins systématique d'énoncé et de formes ». *Op. cit.*, p. 80-81.

grammaire est implicite, qu'on n'explique par forcément tout. Comprendre ça m'a aidé à faire un grand pas dans la conception de la place de la grammaire en langue.

Cependant, on peut se heurter à un autre problème. Prenons le cas d'un texte qui est comme le rappèlent Bedel et Bermejo dans l'ouvrage déjà cité « source d'apprentissage par la langue qu'il offre à l'imitation du jeune apprenant »¹⁷, il est évident que ce texte sera riche en faits de langue, lexique et points de grammaire divers¹⁸, Doit-on pour autant tout citer ? Tout utiliser ? Tout réemployer dans une première phase de grammaire implicite et de réemplois directs ? La réponse est évidente : non, tout ne doit pas être exploité de la même façon. On pourra, par exemple, juste souligner lors de la phase de compréhension partielle tel ou tel phénomène comme l'apocope que l'on pourra faire expliquer par un autre élève ou, pour en rester au domaine de la grammaire implicite, faire employer correctement ce phénomène en incitant par des sollicitations le réemploi de cette structure sans pour autant nécessairement la faire relever ou observer plus tard si cela ne fait pas partie de notre progression. Sur ce point, nos formatrices ont été claires : il faut faire un choix, et ce choix doit se faire en fonction du thème de la progression, des objectifs communicationnels et des possibilités d'emploi, comme le précisent notamment Bedel et Bermejo :

Faire apprendre la langue d'un texte, ce n'est pas faire apprendre toute la langue du texte, mais bien un certain nombre de termes, d'expression ou de structures soigneusement sélectionnées en fonction des possibilités d'expression qu'ils ont ouvertes lors du commentaire et vont ouvrir à l'avenir grâce au réemploi récurrent.¹⁹

Pour peaufiner notre choix, on peut, de plus, s'inspirer des conseils de Wilkins, cités par Besse et Porquier, qui conseille de s'en tenir aux faits de langue les plus généralisables, les plus utiles à la communication, c'est-à-dire de « donner la priorité aux aspects les plus généralisables de la grammaire, de la sémantique de l'emploi fonctionnel et de la construction textuelle de la langue. »²⁰ En définitive, les faits de langue relevés et exploités de façon implicite –dans un premier temps–, sont étroitement liés à l'objectif et à la compétence communicationnels auxquels ils sont assujettis. Ce qui ressort de mes lectures et de ma formation, est que l'objectif de la classe d'espagnol consiste à faire acquérir à chaque individu composant le groupe classe le meilleur niveau possible de connaissances et le maximum

¹⁷ *Op. cit.*, p. 37.

¹⁸ cf. le caractère modélisant du texte authentique présenté dans l'ouvrage de Bedel et Bermejo, *Ibid.*, p. 41, ou dans l'ouvrage de Besse et Porquier, *Op. Cit.*, p. 141.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 31-32.

²⁰ *Op. cit.*, p. 153.

d'autonomie dans la pratique linguistique²¹ et que tout le cours doit tourner autour de cet objectif communicationnel.

Comme on peut le constater à travers le tableau de la PRL, la grammaire implicite n'est qu'une étape de cette approche de la grammaire en classe, et pour cause, elle n'est pas suffisante. Manipuler des structures ou des faits de langue ne suffit pas à les comprendre et à les intégrer dans sa propre langue. Reprenons l'exemple cité plus haut sur les structures appelant le subjonctif imparfait comme *como si fuera* par exemple. Si ce fait de langue n'est pas explicité à un moment ou à un autre, si on explique pas aux élèves comment elle se construit, comme se forme le subjonctif imparfait..., on va vite être le témoin d'emplois bizarres et incorrects. Communiquer activement ne suffit pas pour intégrer une langue, pour cela un minimum d'explications est nécessaire. C'est ici qu'intervient la seconde étape de la PRL : le raisonnement sur la langue, c'est-à-dire la grammaire explicitée.

b) Définition et critique de la grammaire explicitée :

Selon le dictionnaire de didactique des langues, citée par Besse et Porquier²², la grammaire explicite est « fondée sur l'exposé et l'explication des règles par le prof suivis d'applications conscientes par les élèves. » Elle peut être soit inductive²³ soit déductive²⁴. Dans le tableau sur l'organisation de la PRL, déjà évoqué, il intervient après la grammaire implicite, c'est-à-dire après un premier emploi implicite du fait de langue étudié. Le professeur fait observer aux élèves le fait de langue introduit dans le texte ou dans la trace écrite, les invite à réfléchir sur son fonctionnement et ensemble, professeur et élèves essayent de mettre au point une définition. Les faits de langue sont forcément liés aux faits de langue travaillés implicitement puisque le but est de permettre aux élèves de mieux comprendre leur fonctionnement en vue de les intégrer dans la langue qu'ils se construisent. Cependant, tout professeur d'espagnol sait qu'il doit d'adapter sons cours aux besoins de ses élèves et si lors de l'étude du document, il a senti une lacune au niveau du maniement d'un autre fait de langue c'est celui-là qu'il devra étudier. Autrement dit, les points de grammaire étudiés devront être ceux qui seront le plus utile aux élèves de la classe. Il est bon ici de différencier deux autres types de grammaire : la grammaire de reconnaissance et la grammaire de production. Comme évoqué plus haut, il faut différencier ce qui va être utile pour les élèves et ce qui ne le sera pas : on peut tout à fait rappeler au passage, lors de l'élucidation du

²¹ Cf. Bedel et Bermejo, **op. cit.**, p. 19.

²² **Op. Cit.**, p. 80.

²³ On va de l'exemple à la règle.

²⁴ On va de la règle aux exemples qui l'illustrent.

vocabulaire d'un texte par exemple, un point de grammaire illustré par le texte et qui semble intéressant de souligner, comme l'apocope, le superlatif en « ísimo », etc....

Reste à savoir comment expliquer les faits de langue et comment les faire acquérir. Tout d'abord, il est nécessaire d'adapter sa description linguistique aux besoins de ces élèves. La description du professeur doit être en adéquation avec l'intuition grammaticale qui est la leur²⁵. Pour être plus concret, dans ma classe de seconde, dont certains élèves ont un niveau très faible, il serait inutile et illusoire de leur décrire les faits de langue en utilisant des termes de grammaire techniques, cela ne correspondrait pas du tout à leur intuition grammaticale. La plupart ont une connaissance très basique des termes de la grammaire classique et ne sauraient s'y retrouver. Les besoins de grammaire sont différents d'un élève à un autre. D'ailleurs, comme le décrivent Besse et Porquier, le besoin d'explication grammaticale est artificiel, il est créé par le système éducatif²⁶ et tout le monde n'y répond pas de la même façon. En ce sens, la PRL semble être une méthode bien adaptée puisqu'elle préconise de faire trouver par les élèves leur propre définition des faits de langue, celle-ci a donc de forte chance de correspondre à leur sensibilité grammaticale.

Cependant, le travail ne s'arrête pas là puisque, comme évoqué un peu plus haut, il ne suffit pas d'expliquer ou d'aider à comprendre un fait de langue pour que celui-ci soit acquis. Tout comme la seule grammaire implicite ne suffit pas à faire intérioriser une langue à un élève, la seule grammaire explicitée n'est pas suffisante non plus²⁷. Elle demande tout un travail en aval qui consiste notamment à vérifier que les raisonnements des élèves ne sont pas faussés, à les entraîner à faire un usage correct de ce fait de langue et à susciter des réemplois qui vont conduire l'élève à l'intégrer dans sa langue propre. Pour ce faire, nous avons à notre disposition toute une série de stratégies, les unes conseillées notamment par nos formatrices et

²⁵ **Besse et Porquier, *Op. cit.***, p. 99-100 : « Ce type de description ne se trouve pas, évidemment dans aucun manuel de grammaire et exige un effort d'adaptation du professeur : du moins, une fois encore, si celui-ci tient au principe de pédagogie générale selon lequel on n'enseigne pas tout ce qu'on sait, mais seulement ce que l'élève peut apprendre.

²⁶ « Le « besoin de grammaire », au sens de besoin d'explications grammaticales, apparaît comme un besoin essentiellement induit par la formation scolaire antérieure des apprenants quant à l'enseignement/apprentissage d'une description ou d'une simulation grammaticale relative à leur langue maternelle ou à une première langue étrangère. D'une manière empirique, il est possible d'avancer que plus cet enseignement/ apprentissage a été prenant et décevant, plus le besoin de grammaire est ressenti comme déterminant dans la réussite de l'acquisition de la langue étrangère. », ***Op. cit.***, p. 17.

²⁷ Pour prouver cet état de fait, Besse et Porquier citent Ferdinand de Saussure quand il évoque que la langue ne repose pas sur un mécanisme rationnel et que la seule étude de ce mécanisme ne permet pas de définition rationnelle et finie de son fonctionnement : « « Si le mécanisme de la langue était entièrement rationnelle, on pourrait l'étudier en lui-même ; mais comme il n'est qu'une correction partielle d'un système naturellement chaotique, on adopte le point de vue imposé par la nature même de la langue, en étudiant ce mécanisme comme une limitation de l'arbitraire. » (1964), ***Op. cit.***, p. 118.

les autres inspirées par nos lectures ou tout simplement par nos propres élèves. Ce sont ces stratégies que je me propose d'étudier dans la seconde partie.

c) La langue comme un tout.

L'un des autres points que ma formation et mes lectures m'ont permis de mieux appréhender, porte sur l'articulation de la grammaire sous toutes ses formes à l'intérieur du cours. Jusqu'à présent, j'ai étudié comment s'articulait en cours de langue la grammaire en m'appuyant sur la PRL et sur ces différentes composantes. Reste, comme il m'a déjà été donné de le préciser, que la grammaire n'est pas l'objectif central du cours mais que bon nombre d'autres éléments le composent. La langue est un tout et la grammaire ne peut intervenir qu'en tant que partie de ce tout indissociable. C'est pourquoi par exemple, tout fait de langues doit être intégré dans une progression visant à diviser les étapes de son acquisition et doit forcément (ou du moins pour plus de clarté et d'efficacité) être en rapport avec un thème ou une situation donnée et assujetti à un objectif communicationnel. C'est un point sur lequel insiste particulièrement De la Grève dans l'ouvrage déjà cité : « un ensemble linguistique, phonétique ou syntaxique, doit être intimement lié à un ensemble conceptuel, de façon à constituer un message authentique. Cela implique que la présentation ne peut, en aucune façon, se limiter à des phonèmes isolés, ni même à des mots isolés. »²⁸ Il ajoute, comme argument de la présentation du matériel linguistique en situation, que la présentation ainsi faite, favorise la saisie des « ensembles linguistiques inconnus à travers la structure des ensembles, linguistiques ou autres, connus. »²⁹

La construction d'une progression telle que nous l'ont proposé nos formatrices ou telle qu'elle apparaît dans l'ouvrage intitulé *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol*³⁰, est, sans doute, ce qui reflète le mieux, la notion de langue comme un tout. Les objectifs linguistiques sont tout aussi importants que le lexique par exemple et on adaptera les mêmes critères de sélection du lexique nouveau à introduire que des faits de langue dans le but clairement défini de développer la capacité communicationnelle des élèves en ne leur apportant que ce qui est nécessaire à leur communication. De même qu'un texte, par exemple, quelque soit sa nature, n'est pas uniquement une source de lexiques nouveaux, il n'est pas non plus uniquement la source de faits de langue intéressants à étudier. La langue est un tout : son lexique, ses structures idiomatiques et ses faits de langue sont intimement liés et en sont

²⁸ *Op. cit.*, p. 59-60.

²⁹ *Ibid.*, p. 59-60.

³⁰ *Op. cit.*

l'essence. C'est pourquoi il est indispensable, j'en suis bien consciente maintenant, de ne pas séparer la théorie (autrement dit la grammaire et l'apprentissage du vocabulaire par exemple) de la pratique, c'est-à-dire la communication, l'un ne pouvant évoluer qu'au regard de l'autre.

En guise de conclusion provisoire, nous pouvons dire que l'introduction et l'explication des faits de langue doivent se faire à bon escient et sont seulement des outils aidant à la communication. L'enseignement se doit d'adapter ses explications au niveau et aux besoins de sa classe, le mieux étant de trouver avec elle la définition la plus appropriée. Ne seront sélectionnés pour être travaillés et expliqués que les faits de langue (il en va de même pour le lexique) qui ont un véritable intérêt et une véritable utilité pour aider l'élève à « acquérir le meilleur niveau possible de connaissances et le maximum d'autonomie dans la pratique linguistique. »³¹

Maintenant que nous avons fait une petite mise au point sur la place de la grammaire en cours d'espagnol, je souhaiterais décrire différentes stratégies que j'ai mis en place avec mes élèves pour introduire la PRL, expliquer les faits de langue et les faire travailler à mes élèves.

³¹ cf. notes de bas de page n° 10.

DEUXIEME PARTIE :

STRATEGIES ET ANALYSE DE PRATIQUE

Pour permettre une certaine cohérence, je présenterai mes différentes stratégies en les présentant dans l'ordre que la PRL nous invite à suivre . Je commencerai directement par la phase de grammaire explicitée³² et les exercices qui vont avec, puis je traiterai des différentes stratégies en rapport avec la phase de consolidation, (c'est-à-dire les réemplois, les mises au point et les différentes remédiations.) Il ne s'agira pas ici de décrire dans ses moindres détails ses différentes étapes mais de décrire différentes stratégies mises en place en rapport avec ces différentes étapes.

I] COMMENT EXPLIQUER LA GRAMMAIRE :

Une fois introduits, comment expliquer les faits de langue ? Comment adapter nos explications aux besoins des élèves et à ce qu'ils sont capables de comprendre ? Comment adapter notre discours à leurs connaissances du lexique grammatical et à leurs représentations ? On a beau avoir la théorie, il est bien difficile de l'appliquer dans la pratique et un an d'enseignement ne suffit pas pour répondre à ces questions. Même si j'ai passé plus de six mois à m'interroger sur cette question, je ne sens toujours pas en mesure d'y apporter une réponse claire et si un jour je venais à être sûre d'une de mes méthodes, alors je devrais m'inquiéter sérieusement car je pense que pour enseigner une langue et en expliquer le fonctionnement à des élèves il n'existe pas de recettes miracles mais plutôt une perpétuelle remise en question de ses méthodes et une recherche ininterrompue de nouvelles méthodes ou d'améliorations. Dans la partie qui suit, je me propose donc de présenter la façon dont j'ai essayé d'expliquer différents faits de langue à mes élèves.

1) Premier exemple : l'impératif :

J'ai choisi de présenter le cas de l'impératif car la façon dont je l'ai introduit et expliqué constitue, à mon sens, une erreur pédagogique. J'ai enseigné l'impératif telle qu'on me l'avait enseigné sans chercher à remettre en cause cette méthode et sans prendre conscience que ce qui a marché avec moi, ne marcherait pas forcément avec mes élèves.

A la base, ma démarche était assez bonne, l'impératif a été introduit dans une progression qui traitait des droits et des devoirs des enfants, qui comprenait entre autres un

³² Je traiterai de la place de la grammaire implicite dans la partie bilan pour des raisons diverses que j'expliquerai à ce moment là.

poème de Gabriel Celaya, intitulé « Biografía »³³, tiré du recueil *Itinerario poético* que j'ai trouvé dans le manuel *Nuevos Rumbos* de 1^o et d'une déclaration des droits et des devoirs des enfants, publiés par el Ministerio de Asuntos sociales de España³⁴. Ces deux documents avaient notamment pour avantage de donner des exemples d'impératifs sous trois formes : tutoiement, forme de politesse et tutoiement de plusieurs personnes ce qui permettait une première étape de repérage de ces faits de langue. J'avais prévu de les faire employer dans le commentaire oral des documents de différentes façons : dans le poème dont l'exploitation se prêtait plus à l'emploi de l'obligation comme « tener que » et « deber », j'avais prévu à la fin de chaque sous-partie de demander aux élèves des exemples d'ordres qu'il recevait de leurs parents et de leurs professeurs, ce qui devait susciter l'emploi de l'impératif. Et, dans le deuxième document, je me proposais de leur demander d'exprimer les différents commandements de la déclaration sous forme d'ordre. Dans le premier cas, il me semble que l'exercice se justifiait dans un souci de prolongation du texte et proposait une première étape d'emploi voire de transfert. Mais dans le deuxième cas, j'ai transformé le cours en exercice de grammaire ce qui a eu pour effet de l'appesantir. Bien entendu, quand j'ai vu que cela alourdissait le cours je ne l'ai pas fait systématiquement mais je me rappelle avoir été déçu de ne pas être arrivé à mes fins alors qu'en réalité c'est ma stratégie qui n'était pas au point. Avec le recul, je me dis que j'aurais pu inventer un petit exercice alternatif dans le prolongement de ce document comme par exemple leur faire inventer leur propre déclaration en utilisant des impératifs.

La deuxième erreur que j'ai commise, concerne l'explication de l'impératif et c'est là que j'ai voulu enseigner ce fait de langue comme on me l'avait enseigné. Au lycée, en enseignement LV3 espagnol, mon professeur nous avait enseigné l'impératif et la défense en nous en présentant toutes les formes à la fois. Or je n'ai rien trouvé de mieux à faire que reproduire ce schéma. J'ai, en effet, fait un tableau récapitulatif à mes élèves des différentes formes de l'impératif et de la défense. Bien entendu, nous avons reconstitué une partie du tableau ensemble, en nous appuyant des formes qui apparaissaient dans le poème (car j' ai reconstitué le tableau dès le premier document), mais il va sans dire que c'est moi qui ait donné les autres formes quand il ne ressurgissait pas de la mémoire de certains élèves. Plusieurs critiques sont à faire à ce niveau : tout d'abord, je ne me rappelle pas avoir laissé le temps aux élèves de trouver deux mêmes comment se construisaient les formes que nous avions sous les yeux. J'aurais pu plus les guider pour trouver la formation des formes de

³³ Voir annexes où se trouve un exemplaire de ce texte.

³⁴ Cf. note de bas de page précédente.

manière déductive ce qui aurait, sans doute, favorisé leur compréhension et l'apprentissage après coup. Ensuite, j'aurais dû me contenter de leur introduire ou de leur faire apprendre une ou deux formes, j'aurais pu, par exemple, me contenter de la forme de tutoiement et de celle de politesse au singulier, c'est-à-dire celles que nous avons effectivement utilisées en classe.

L'idée du tableau récapitulatif n'était pas mauvaise en soit mais je pense qu'il aurait dû apparaître beaucoup plus tard vers la fin de l'année par exemple, une fois que toutes les formes aient été vues les unes après les autres. Il aurait pu ainsi clore le chapitre et constituer un bon exercice de mémoire ou de catégorisation surtout si ce sont les élèves qui le font eux-même³⁵. Qui plus est, je me demande s'il n'aurait pas fallu se contenter d'un simple repérage de l'impératif à travers ces documents dans la mesure où leur commentaire n'appelait pas forcément naturellement l'emploi des impératifs par les élèves.

Ce qui m'a aidé à prendre conscience de mon erreur sur ce point, ce sont divers indices et les apports de mes formations et de mes stages : premièrement, la réussite très relative du contrôle par les élèves m'a conduit à me poser des questions : qu'est-ce qui n'avait pas marché ? Deuxièmement, différents entretiens sur la question avec mes formatrices m'ont aidé à souligner le vrai problème. Enfin, mon stage en collège m'a permis de constater à quel point on devait enseigner la langue par étape et la lecture de différents manuels scolaires ont fini de m'ouvrir les yeux quant à la nécessité de voir et de faire apprendre l'impératif et la défense par petits morceaux. Cette expérience malencontreuse m'a cependant permis d'apprendre plein de choses c'est pour ça que j'ai tenu à en faire part ici.

2) **Le futur hypothétique :**

Il s'agit ici d'un exemple de grammaire de reconnaissance assez poussé. Nous avons vu quelques semaines auparavant la formation du futur au cours d'une progression qui avait pour thèmes l'avenir sous toutes ses formes. A l'occasion d'un exercice de compréhension orale sur de courts dialogues, nous avons été confrontés au cas du futur à valeur hypothétique. Sans pour autant le faire travailler par mes élèves j'ai voulu le faire remarquer au passage, lors de la correction de l'exercice (d'autant plus qu'une des questions de l'exercice reprenait ce futur à valeur hypothétique. Comme je pensais qu'aucun ne connaissait cette valeur j'ai choisi de la leur faire deviner. Dans le dialogue en question³⁶, un couple de touriste étranger se renseignait auprès d'une hôtesse sur les différentes façons de se rendre à Madrid et sur le prix

³⁵ Un peu comme quand en fin de progression par exemple on récapitule avec les élèves les différentes formules qui existaient pour exprimer telle ou telle notion. On pourrait une fois toutes les formes vues individuellement ou par deux les faire récapituler par les élèves.

³⁶ J'ai trouvé ce dialogue dans le manuel *Mundos del español*. Cf. note de bas de pages n° 33.

des tickets. La femme demandait à l'hôtesse : «¿ Sabe usted cuánto valdrá el billete ?³⁷.» Dans l'exercice proposé, j'avais volontairement réemployé l'expression pour faciliter la compréhension des élèves et la réponse était : « valdrá 300 pesetas. .» Lors de la correction de l'exercice, j'ai donc pris quelques minutes pour expliquer le sens de cette formule. J'ai commencé par leur demander qu'elle était cette forme ce à quoi ils ont tous répondu qu'il s'agissait d'un futur. Ensuite, je leur ai demandé s'ils savaient pourquoi on avait employé un futur ici. Certains m'ont répondu que c'était parce qu'ils n'avaient pas encore acheté le billet et qu'ils allaient le faire dans le futur, plus tard. Je leur ai répondu que ce n'était pas tout à fait ça, qu'il y avait une autre nuance. Pour les aider, je leur ai dit de se rappeler ce que répondait l'hôtesse³⁸. Et à l'aide de cet indice et après une profusion d'hypothèses fausses, ils en sont venus à me dire qu'elle ne connaissait pas vraiment le prix, qu'elle n'en était pas sûre. Ce à quoi j'ai répondu que si elle n'était pas sûre, c'est qu'elle faisait...Et l'un des élèves a complété : « une hypothèse. » Et, là j'ai pris le relais en leur expliquant qu' en effet, si on utilisait le futur ici c'était parce qu'on faisait une hypothèse et que le futur pouvait avoir cette valeur en espagnol comme en français. Et là, j'ai rebondi en leur demandant de me rappeler par quels autres moyens on pouvait exprimer l'hypothèse et on est revenu sur ce qu'ils savaient. On pourrait penser qu'il n'était pas nécessaire de l'expliquer de cette façon mais je pense qu', en se l'expliquant eux mêmes, les élèves retiennent plus facilement, même si ce n'est ici que de la grammaire de reconnaissance. Je pense avoir suivi une bonne démarche au cours de cette explication : je leur fais observer le fait de langue, j'ai guidé leurs hypothèses en leur indiquant quand ils faisaient fausse route et en leur donnant les indices qui pouvaient les aider plus facilement à trouver la bonne solution. Enfin, intégrer la valeur hypothétique du futur aux autres formes d'hypothèses étudiées en cours a permis, à mon sens, de créer des connections, d'intégrer ce fait de langue de reconnaissance à un réseau plus vaste et connu des élèves et de montrer la richesse et la variété de mode d'expression que permet l'espagnol.

3) L'expression de la simultanéité : AL+ infinitif :

Je pourrais donner toute une série d'exemples illustrant les stratégies que j'ai utilisé pour expliquer les faits de langue aux élèves, je me contenterai d'en donner un dernier. Celui-ci est plutôt récent et j'ai essayé d'y appliquer tous les conseils reçus en formation et les

³⁷ Je tiens à signaler qu'il y a une petite différence entre l'enregistrement et la version papier où la question apparaît sous la forme suivante : « ¿sabe usted cuánto vale el billete ? »

³⁸ Dans le texte originale, l'hôtesse répond « creo que trescientas pesetas. » Et les élèves avaient le texte sous les yeux lors de la correction.

directives recueillies dans les ouvrages que j'ai pu lire. J'ai introduit ce fait de langue à travers un texte de Manuel Vicent, sous-titré « Una bromada cruel »³⁹. Il s'agissait d'introduire une autre façon d'exprimer la simultanéité que nous avions vue avec « cuando » + indicatif : la préposition infinitive introduite par « al ». Le commentaire du texte se prêtait très bien à l'utilisation de la notion d'action simultanée, le texte lui-même proposait un exemple de cet emploi mais à la fin du texte et nous étions amenés à l'utiliser bien avant. J'ai commencé par l'introduire moi-même à travers une question sur le texte : « ¿Qué hicieron los personajes al llegar al pueblo ? ». Un de mes élèves a répondu à la question en réemployant la formule et à un autre moment du commentaire, on a pu la réemployer. Lors de la pause récapitulative qui nous a permis de noter quelques phrases au tableau, j'ai réutilisé comme amorce cette expression et au bout du compte, nous avons noté, entre autres, les deux phrases suivantes : « Al llegar al pueblo, Manolín y Vicentico preguntaron por el alcalde. » et « Al entrar Manolín y Vicentico en el bar, todos callaron. ». Pour expliquer ce fait de langue, je m'y suis prise en différentes étapes : j'ai voulu tout d'abord m'assurer qu'ils en connaissaient le sens, en leur demandant s'ils connaissaient une autre façon d'exprimer l'idée contenue dans la formulation « al entrar... ». Après un court silence, un élève propose « cuando », je lui demande de reformuler la phrase avec et je note la formule alternative : « Cuando Manolín y Vicentico llegaron al pueblo.... ». Puis, je leur ai demandé de comparer les deux phrases et de trouver les différences entre les deux. Il y a eu, à ce moment là, un petit moment de confusion car les élèves ont cru que je leur demandais de comparer une des phrases avec « al + infinitif » et celle avec « cuando », ce qui n'était pas inutile en soi mais ne correspondait pas à ce que je voulais. J'ai donc précisé en le soulignant les deux phrases à comparer. J'avais volontairement inscrit au tableau les phrases qui illustraient les deux constructions possibles de l'expression et je voulais qu'ils remarquent que si les sujets de la principale et de la subordonnée étaient le même, on n'avait pas besoin de le répéter mais que s'ils différaient, il fallait préciser le sujet de la subordonnée. Ils ne remarquèrent pas tout de suite la différence et je leur laissais le temps de la réflexion. Au bout d'un moment, une élève a fait remarquer que dans la phrase « Al entrar Manolín y Vicentico en el bar, todos callaron », il n'y avait pas de « a » devant le COD de personne. J'ai rebondi sur cette idée en leur demandant pourquoi il n'y avait pas de « a » et là un autre élève a répondu que c'était parce que c'étaient des sujets et non des compléments. Ceci leur a permis de se rendre compte que la proposition infinitive acceptait un sujet et que dans la phrase 1 le sujet de la subordonnée et celui de la principale était le

³⁹ Cf. note de bas de page n° 33.

même tandis que dans la deuxième phrase le sujet était différent. La règle que nous avons notée fut celle donnée par les élèves eux-mêmes.

Comme nous pouvons le constater, je n'ai pas expliqué le fait de langue, j'ai essayé de le faire expliquer par les élèves en y allant par étapes de façon à être sûre que tout le monde comprenait. Je pense n'avoir fait que guider les élèves dans leur observation et dans leurs hypothèses. Puis, une fois le fonctionnement compris, j'ai laissé les élèves le formuler à leur façon de manière à ce qu'il s'intègre complètement à leurs représentations de la langue. Si j'ai choisi de présenter cet exemple, c'est parce que c'est une des premières fois où je suis plus ou moins parvenue à réaliser une explication en partant du ressenti et de l'observation des élèves, dans la mesure où cette fois-ci je leur ai laissé le temps d'observer, de faire leurs propres hypothèses et de trouver la bonne solution. Cette expérience m'a vraiment permis de concevoir de l'intérieur ce qu'était la PRL. Cette explication fut, bien sûr, suivi d'un exercice d'application qui consistait dans un premier temps à transformer des phrases avec « cuando » + indicatif avec l'expression « al » + infinitif et dans un deuxième temps, je leur ai demandé d'essayer d'inventer deux phrases avec « al » + infinitif en rapport avec le texte. Le premier exercice avait pour but d'essayer de systématiser l'emploi de « al » + infinitif, de vérifier sur les élèves avaient compris leur fonctionnement. La correction fut d'ailleurs l'occasion de faire une petite mise au point auprès de certains élèves qui avaient mal construit leurs phrases. Une élève, par exemple avait écrit, la phrase suivante : « Al llamarle a Vicentico, Teodoro el alcalde se levantó ». Elle n'avait pas compris que Vicentico était le sujet de « llamar » et la correction ainsi que la mise au point faite à la fin de celle-ci l'a aidé à comprendre son erreur. Le deuxième exercice avait pour but de savoir si les élèves pouvaient employer cette structure d'eux-mêmes, c'est-à-dire la transférer à leur langue. Bien entendu, nous ne sommes qu'au début de la progression et nous aurons l'occasion de réemployer cette structure et de refaire si nécessaire des mises au point dessus.

4) **Place et forme des exercices :**

Pour chaque fait de langue introduit et expliquer en classe, j'essaye de donner un exercice à mes élèves pour que ceux-ci puissent apprendre à le maîtriser. Dans ce cas présent, j'ai toujours essayé de donner des exercices progressifs allant du simple exercice d'entraînement basique à la phase de réemploi personnel à travers une amorce. Prenons, par exemple, le cas des conjugaisons, je donne à mes élèves de seconde qui ont, en majorité, un niveau assez juste, des exercices progressifs : je commence par leur donner des verbes tirés du

document étudié ou de son commentaire à conjuguer à différentes personnes au temps voulu, puis des exercices de transformations (des phrases au présent à mettre à l'imparfait par exemple) et enfin des exercices où ils doivent utiliser d'eux-mêmes le temps voulu. Par exemple, pendant les dernières vacances, je leur avais donné un petit exercice qui consistait à commenter une petite bd : il s'agissait de 5 vignettes représentant les rêves de vie future d'un couple⁴⁰. Ils devaient mettre par écrit les projets du jeune couple en utilisant le futur. Cet exercice avait pour but de leur faire réemployer le futur et de voir s'ils étaient capables de s'en servir correctement dans un petit exercice d'expression guidée. Cependant je me rends compte que je ne leur donne pas assez d'exercices de ce genre, intégrant complètement les faits de langue étudiés. J'ai plutôt tendance à me contenter d'exercices de style structuraux pour les amener à maîtriser les faits de langue étudiés, les éloignant un peu trop de l'objectif central qui est de communiquer à l'aide de ces faits de langue. C'est une nouvelle étape que je me dois de franchir avec mes élèves surtout maintenant que nous approchons de la fin de l'année pour leur donner un avant-goût de ce qu'ils auront à faire en première et également pour les y entraîner.

Il n'en va pas de même avec les exercices que je donne à mes élèves de première qui ont des formes encore plus variées et avec lesquels j'alterne petits exercices d'expression et exercices d'entraînement à la maîtrise des faits de langue. Depuis peu de temps, j'essaye quand je leur donne des exercices de lier deux types d'exercices ensemble. Par exemple, pour l'expression de la simultanéité « al » suivie de l'infinitif, j'ai allié un exercice de simple réemploi et un exercice visant le transfert dans lequel je leur demandais de construire en rapport avec les documents étudiés deux phrases employant cette structure. Mais les exercices de ce type restent centrés sur la maîtrise des faits de langue et non sur la communication à l'aide de ceux-ci. Le dernier exercice que j'ai donné à mes élèves consistait à résumer à leur façon le commentaire de la dernière partie du texte que nous venions de finir d'étudier. Il s'agit d'un petit exercice d'expression qui sans être vraiment centré sur la communication les entraînera cependant, notamment ceux qui se destinent à passer l'oral et qui seront amenés à présenter un commentaire personnel sur les documents étudiés, à construire un morceau de commentaire, seuls, à partir des éléments du cours.

Quoiqu'il en soit, je pense que mon défaut de vouloir à tout prix faire travailler la langue des élèves m'a conduit dans les exercices que je leur donne, à trop privilégier les exercices visant la maîtrise des faits de langue au détriment des exercices visant à travailler

⁴⁰ Cf. note de bas de pages n° 33.

l'objectif communicationnel. Je pourrai sans doute pallier ce manque en leur demandant à la fin d'un document de faire un petit exercice d'expression écrite ou orale, exercice prolongeant le cours et entraînant à l'objectif communicationnel. Je n'ai pas d'idée précise à proposer car imaginer un travail de ce type doit se faire en rapport avec une progression et avec les documents qui la composent.

Je crois avoir fait le tour des principales stratégies que j' ai mises en place au niveau de l'explication des points de grammaire et de la façon de les faire travailler. Cependant le plus gros de mon travail et de mes stratégies se situent plus au niveau du travail de contrôle, de consolidation et de mise au point.

III] STRATEGIES POUR CONSOLIDER LES SAVOIRS :

1) Place et formes des devoirs sur table :

Les devoirs sur tables sont, comme on nous l'a appris, une des méthodes par lesquelles on contrôle les acquis des élèves relatifs à la progression que l'on a menée. Il s'agit donc d'un contrôle sommatif. Mais il est bon de le faire précéder d'un contrôle formatif en cours de progression pour voir si ce que l'on tente de faire acquérir est ou non en cours d'acquisition. Et il est également bon que le contrôle sommatif soit en partie formatif, notamment lors de la correction (c'est une dimension que j'ai cherchée à donner à mes devoirs et dont je traiterai un peu plus tard.) C'est pourquoi dans la majeure partie de mes progressions, surtout si elles sont assez longues, j'essaye d'introduire une petite interrogation formative pour vérifier l'acquisition d'un ou deux points et pour remobiliser l'attention et le travail de mes élèves. C'est une stratégie que je mets surtout en place dans ma classe de seconde à cause du niveau assez faible de mes élèves et surtout à cause de leur manque de travail. Il s'agit avant tout de petits contrôles de connaissances auxquels j'ajoute un petit exercice sur le ou les faits de langue que l'on a eu l'occasion de travailler au travers des documents. Je préviens toujours mes élèves que je vais contrôler leurs connaissances de manière à ce qu'ils se préparent à cette interrogation. Je leur pose une ou deux questions sur le document en cours auxquelles je rajoute un petit exercice sur les faits de langue. Dans un premier temps, je me contentais d'exercices de conjugaisons basiques, puis j'en suis venue à de courts exercices de transformations ou à leur demander de construire, à l'aide d'une amorce, une ou deux phrases avec la structure étudiée. Ce type d'exercices quelle qu'en soit la forme, me permettait de juger de la position de mes élèves dans l'apprentissage des faits de langue et de recadrer les

lacunes ou les manques. Mais là encore je séparais faits de langue et communication et je ne mettais pas les faits de langue au service de la communication. Cette stratégie peut, cependant, se justifier telle quelle si on considère que le but recherché était de vérifier l'acquisition des faits de langue en question.

Depuis la fin du second trimestre, j'ai quelque peu modifié la présentation de ces petites interrogations formatives en rapport avec les nouveaux objectifs que j'ai instauré dans ma classe pour le dernier trimestre. En effet, j'ai donné comme objectif à ma classe de dépasser le stade d'apprentissage par cœur des leçons et d'aller de l'avant en tentant de se détacher du cours pour s'exprimer et réfléchir à titre individuel. En rapport avec ces nouveaux objectifs, la dernière interrogation de mi-progression proposait des questions sur le poème étudié qui demandait plus de réflexion et d'expression personnelle. Les questions de compréhension étaient les suivantes : *¿quiénes son los personajes del texto ?*, *¿ Por qué huyen ? Justifica la frase del personaje masculino : « Tenemos mala vida. »*. Dans ma notation, j'intégrais une part pour la correction de la langue, une autre pour le contenu de la réponse et enfin une dernière pour l'utilisation correcte des structures vues en cours⁴¹. J'avais cependant prévu pour les élèves qui n'en seraient pas encore au stade du transfert un petit exercice dans lequel je leur demandais de construire deux phrases contenant cette structure en rapport avec le texte. Cela me permit d'une part de vérifier l'acquisition de cette structure, d'autre part de voir combien d'élèves étaient capables de transférer la structure à leur expression et enfin de voir combien d'élèves avaient été capables de construire une réponse personnelle aux questions. Ceux qui avaient appris leur cours par exemple et qui ne sont pas encore capables de s'en détacher pour s'exprimer personnellement, ont essayé tant bien que mal d'intégrer des éléments du cours dans leurs réponses. J'ai pu dans les autres cas, soit constater l'absence d'apprentissage, soit me rendre compte du niveau d'expression de chacun et de leurs lacunes ou difficultés éventuelles. J'espère pouvoir renouveler l'expérience en l'améliorant car il me semble que c'est une bonne méthode pour les entraîner avant le contrôle sommatif.

Je ne m'étendrai pas sur la présentation des devoirs puisque je me contente d'appliquer à la lettre ou presque les conseils donnés lors de nos formations en ce qui concerne leurs constructions, je préfère présenter les différentes stratégies grâce auxquelles j'essaie de donner à leur correction une dimension formative.

⁴¹ Nous avons vu en autres choses l'emploi du subjonctif après les verbes de sentiments et le réemploi systématique des prépositions dans la construction de complétives à partir des verbes à régime prépositionnel. L'exemple travaillé reposait sur le verbe « tener miedo a/ de ».

2) Les corrections de devoir

- cas de la classe de 2nd :

On comprendra facilement que le profil de la classe de 2nd que j' ai en charge, influe de manière négative sur le moment de la correction. C'est un des moments où il est le plus difficile de capter leur attention et de la garder. Or, on sait que la correction est un moment important puisqu'il permet de faire une mise au point sur les savoirs, les acquis et les lacunes. Je voulais également une méthode de correction qui les amène à prendre conscience de leur faute, condition sine qua non pour qu'ils progressent.

L'une des premières stratégies que j'ai employées pour les faire corriger fut de leur écrire la correction des fautes de grammaire, syntaxes et autres points de langue au tableau et de la leur expliquer. Comme l'on peut s'y attendre, cette méthode fut improductive et les élèves, considérant à juste titre que je ne leur faisais pas faire quelque chose de passionnant, dissipés, n'écoutaient rien de la correction, exception faite des élèves les plus disciplinés.

Un premier remède me fut apporté par ma formation disciplinaire, au cours de laquelle nos formatrices nous ont distribué un outil de correction. Il s'agissait de demander aux élèves de relever une dizaine de fautes importantes de tout type dans une première colonne, d'inscrire ensuite dans la suivante la correction et d'expliquer dans un troisième temps la règle expliquant la correction. Le professeur devait auparavant entraîner les élèves à ce type de correction en classe entière pour pouvoir ensuite le distribuer à titre individuel. Elles nous conseillèrent également de noter cette correction à travers des points bonus pour le contrôle si la correction était faite correctement. Cet outil était construit de telle sorte que l'élève en corrigeant ses fautes et en cherchant à comprendre sa faute et sa correction, se l'appropriait plus facilement. Trouvant cette idée excellente, je décidai de l'appliquer en classe. Cependant, estimant que j'avais déjà fait la première étape lors d'une précédente correction, je me contentais de leur distribuer le tableau et de leur en expliquer le principe. Dès cette première étape, je commis une faute : j'aurais dû pour raviver leur mémoire et pour que le principe de l'exercice soit compris, leur faire faire un exemple, en classe, l'écrire au tableau et leur faire recopier. Par conséquent, sur les 30 corrections, moins de la moitié, une dizaine si mes souvenirs sont bons, étaient faites correctement et répondaient aux consignes de travail et dans la majorité des cas, le travail a été bâclé soit par fainéantise, soit par incompréhension, le plus souvent les deux et tous me réclamèrent bien entendu un point en plus sur leur devoir. Qui plus est, le délai d'une semaine s'est transformé en une semaine et demi, voire deux

semaine pour certains. Comme on peut le voir les erreurs se sont succédés sur ce travail : les consignes n'étaient pas assez claires et auraient dû être illustrées d'un exemple, les conditions de l'obtention d'un point bonus auraient dû être également précisées (pas de point si le travail ne répond pas aux consignes ou s'il est rendu en retard, ce que j' ai fait au final en expliquant mes raisons) et enfin, connaissant le profil de ma classe, c'est-à-dire la manie de certains de ne faire que le strict minimum, j'aurais dû comprendre que cette méthode devait être adaptée.

Après concertations avec mes formatrices sur l'échec de cette stratégie et suite à un cours de formation sur les élèves en difficultés, je trouvai une adaptation à cette méthode. Je décidai à l'occasion de la correction d'un petit travail d'expression sur table, de relever dans chaque copie, trois ou quatre fautes récurrentes sur des points qui auraient dû être acquis. Je les recopiais telles quelles à la fin de leur copie, en soulignant l'erreur et en en indiquant la nature et j'inscrivis la consigne suivante : « Corrige les erreurs suivantes : identifie la cause de ton erreur, corrige-la et explique ta correction »⁴². Il s'agissait pour eux, donc de voir pourquoi ils avaient fait la faute et d'essayer d'expliquer pourquoi ils avaient corrigé de telle ou telle façon. Et, pour m'assurer que le travail serait fait avec sérieux, j'intégrai cette correction à la note globale : le petit travail d'expression était noté sur 7 et la correction sur 3. Les trois points ne seraient octroyés que si le travail était fait sérieusement, que l'élève avait fait l'effort de réfléchir sur ses erreurs et de les expliquer. Les élèves devaient faire la correction de leurs erreurs en classe, pendant le laps de temps qui leur serait nécessaire (je ne dépassais cependant pas 30 minutes) et avaient à leur disposition leur manuel, l'ouvrage *Clarísimo* et leurs cahiers. L'exercice cette fois-ci fut fait avec sérieux, tous jouèrent le jeu. La plupart ont vu en quoi consistaient leurs erreurs en évoquant plus ou moins bien la règle de grammaire concernée. Seulement deux ou trois n'ont pas vu leurs erreurs. Le tableau suivant permettra de donner un aperçu des résultats de cette stratégie.

Qualité de la correction	Bonne correction	Correction sans explication	Correction partielle	Correction correcte/ mal expliquée	Erreurs ni vues ni comprises
Nombre d'élèves	10	4	4	10	2

Il est utile de rajouter en commentaire de ce tableau que les élèves qui ont fait une excellente correction ne sont pas forcément les meilleurs et que les deux élèves qui n'ont ni vu ni

⁴² CF. note de bas de page n° 33.

compris leurs erreurs, sont les deux élèves en très grandes difficultés de ma classe. En plus de permettre une correction relativement sérieuse, cette stratégie est également un excellent moyen de mieux se rendre compte du niveau des élèves, de leurs lacunes et de la façon dont ils se réexpliquent le fonctionnement des faits de langue. Seul inconvénient, cette méthode demande beaucoup de temps et d'énergies car en plus d'une correction générale, on doit mener une correction individuelle poussée. J'en suis cependant très satisfaite dans la mesure où elle me permet de faire travailler mes élèves et de les faire progresser. La correction n'est plus sanction ou ennui, elle devient un exercice à part entière.

- cas des élèves de 1^o : les étapes concernant la correction des devoirs dans mon autre classe sont sensiblement les mêmes, à une différence près : au lieu de faire faire une correction individuelle à chaque élève, j'ai relevé (au dernier contrôle), toute une série d'erreurs de syntaxe et de grammaire de toute sorte et j'ai décidé de les soumettre à toute la classe. Comme le profil assez sérieux de ma classe s'y prêtait, nous avons corrigé ensemble les erreurs relevées sur les copies sur le même modèle que les corrections individuelles de la classe de 2nd. Je notais la phrase fautive, et je demandais à l'ensemble de la classe de trouver l'erreur et d'expliquer la correction faite en expliquant le fonctionnement correct de la langue. La plupart des erreurs que j'avais relevées, portaient sur des faites de langue, *vus* et *revus* dont je voulais consolider ou rectifier dans certains cas le mode de représentation des élèves. C'est lors de cette correction que j'ai évoqué la raison d'être du « a » devant les COD de personne. Le but était de voir comment les élèves se représentaient le fonctionnement des points sélectionnés et de les amener à réfléchir dessus. Pour permettre une meilleure compréhension, je leur conseillais de comparer la phrase espagnole avec la phrase française pour qu'ils comprennent en quoi résidait la différence (ou la similitude dans certains cas.) C'est ce que nous avons notamment fait dans le cas de la structure « permettre + infinitif » *vue* et *revue* depuis le début de l'année et sur laquelle persistait le rajout du « de » entre « permettre » et l'infinitif. Je pensais qu'en leur signifiant noir sur blanc cette différence, cela les aiderait à ne plus faire la faute. La correction s'est faite dans l'ordre et le calme. Les élèves notaient les définitions, mises au point ensemble, quand ils ne s'en souvenaient plus et posaient les questions qu'ils voulaient. En plus de ce travail en classe durant l'heure de cours, je leur ai demandé de relever, à la maison, sur une feuille à part les morceaux de phrases et ou les expressions erronées et de les corriger, travail personnel que j'ai ramassé et corrigé. Certains, ayant fait un travail de correction très approfondi, (une élève par exemple, qui avait une note inférieure à la moyenne a refait entièrement son devoir en réécrivant les réponses

aux questions), je leur ai mis à titre exceptionnel un ou deux points bonus à leur devoir pour les féliciter du travail fourni. Je pense que la stratégie présentée ici pourrait être améliorée. En effet, on pourrait, par exemple, noter les noms de personnes ayant fait l'erreur et les envoyer au tableau de manière à ce qu'ils corrigent eux-même leur fautes et de manière à voir comment ils ont raisonné pour en arriver aux résultats fautifs. Cela permettrait de faire d'une pierre deux coups en quelque sorte, puisqu'on désamorcerait les mauvais raisonnements des élèves concernés et on rappellerait à l'ensemble de la classe le bon raisonnement.

Comme on peut le voir, j'accorde une grande importance au contrôle. Les stratégies que j'ai présentées, sont celles que j'ai mises au point pour mes derniers contrôles. A l'heure où j'écris, je suis en train de corriger le devoir d'une de mes classes et de préparer celui de l'autre classe. Naturellement, je réfléchis sur une façon d'adapter ces différentes stratégies à ces devoirs, point que j'évoquerais dans la partie bilan.

3) Les heures de groupe : des moments privilégiés pour faire progresser les élèves :

Durant les heures de groupe, tant en seconde qu'en première, j'essaye de varier les tâches et de proposer des travaux divers (compréhension, orale, écrite, invention de dialogues, invention d'horoscope, petites interventions orales...). Quelle que soit l'activité proposée, ces heures permettent une approche plus individuelle des élèves et de leur langue. En classe de première par exemple, je leur propose régulièrement de petits travaux d'expression en rapport avec la progression en cours comme inventer un horoscope ou plus récemment imaginer un dialogue entre les deux personnages principaux d'un texte⁴³. Ils devaient imaginer la discussion des deux jeunes gens au moment de décider de la plaisanterie. Pour cela, je leur ai donné un canevas⁴⁴ à respecter : « Vicentico y Manolín se aburren, Imagina su conversación :

- l'un des deux fait comprendre qu'il s'ennuie
- commentaires de l'autre
- Vicentico propose une activité
- Commentaires de Manolín
- Manolín propose une autre activité
- Refus de Vicentico qui propose l'idée de la plaisanterie

⁴³ Ce travail est en rapport avec le texte déjà évoqué « Una broma cruel » de Manuel Vicent, tiré de *Tranvía a la Malvarrosa*, proposé par le manuel Nuevos Rumbos, dans lequel deux jeunes gens décidaient de faire une plaisanterie qui consistait à changer le maire d'un village isolé.

⁴⁴ L'idée du canevas m'a été inspirée par l'ouvrage de **Besse et Porquier, Op. cit.**, p. 172-173 Avant je ne donnais pas de canevas et je pense que les dialogues étaient moins bien construits. Ici les consignes étaient dans leur majorité en français pour que le travail qui devaient tenir en une heure soit plus efficace (même si les donner en espagnol n'aurait en rien entraver le travail – Il s'agira bien sûr de pallier cette petite erreur loRs d'un exercice similaire.)

- Commentaires de Manolín
- Vicentico présente en quelques mots le déroulement de sa plaisanterie. »

Je leur laissais assez de liberté dans le canevas pour faire travailler leur imagination tout en fixant un certain cadre commun. De plus, une partie du travail était un travail de pure imagination et les derniers éléments du canevas nécessitaient une remémoration de l'intrigue et un éventuel retour au texte, dans lequel les élèves pouvaient repêcher du vocabulaire. Les élèves devaient travailler par deux, des dictionnaires étaient à leur disposition mais la consigne (et elle fut respectée) était de n'y avoir recours que lorsqu'on ne retrouvait pas dans sa mémoire ou dans son cours l'expression ou le mot recherchés. Une fois les consignes données et comprises, j' étais libre de circuler entre les tables pour voir l'avancement du travail et pour aider les élèves à travailler leur langue. En effet, quand un élève fait une erreur de grammaire de tout type sur un point qu'il a déjà vu et qu'il est supposé connaître, je la lui souligne et la lui fait corriger éventuellement en le guidant : par exemple, parmi les erreurs que j'ai pu souligner et faire corriger, il y avait la préposition « a » derrière le verbe « ir », les différences entre les prépositions « en », « a » et « por », les verbes irréguliers au futur comme « hacer » et « poder », les pronoms personnels, l'accent sur les interrogatifs, le point d'interrogation inversée au début d'une phrase interrogative, etc. Je ne leur donne jamais la solution mais je les aide à comprendre leurs erreurs et à les corriger en les guidant notamment à l'aide de questions elucidantes comme quelle est la préposition que l'on trouve toujours derrière le verbe « ir » ? Que se passe- t'il en espagnol quand on a une interrogative ? Quelle préposition emploie- t'on pour dire que l'on circule à l'intérieur d'un espace ? Attention, il lui arrive quelque chose au verbe « hacer » au futur... etc. Ce genre de petits travaux me permet d'une part de voir comment les élèves construisent leur langue, d'autre part de les écouter, d'écouter les hypothèses qu'ils se font entre eux quand ils ont un doute et de voir comment ils parviennent à surmonter les éventuelles difficultés. Ce genre de petit travail les amène également à travailler leur langue, à enrichir leur vocabulaire, ici en piochant dans le texte les expressions dont ils ont besoin et à réfléchir sur le fonctionnement de la langue. Avec ce genre de petits travaux, les élèves travaillent l'autonomie de leur langue, ils travaillent sans en être conscients la grammaire de cette langue et au moment de la mise en commun à l'oral, leur prononciation et le rythme de leurs phrases. Je peux dire en conclusion que ce type de petits travaux est plutôt complet et intéresse particulièrement les élèves, qui se mettent au travail avec beaucoup de sérieux et de bonnes volontés.

Il en va de même avec les heures de groupe de ma classe de seconde. Ces heures de groupe me servent également à susciter le réemploi et par là même la consolidation d'une structure, d'un vocabulaire ou d'un fait de langue. Pour la classe de seconde, je m'arrange de façon à ce que les petits travaux fassent appel à des compétences et à un lexique étudiés lors d'une progression précédente. En effet, l'heure de demi-groupe était une heure qui me posait pas mal de problème au début de l'année puisque, pour des raisons d'emploi du temps indépendants de ma volonté, les groupes sont inégaux. Tous les sportifs ou presque se sont retrouvés dans le même groupe et les élèves de 2nd B dont le niveau est sensiblement meilleur, se sont retrouvés dans le même groupe⁴⁵ ce qui fait qu'un groupe avance plus vite que l'autre et que je ne peux faire entrer les heures de cours en groupe dans ma progression. J'ai pris partie de cette situation et en ai profité pour mettre en place une nouvelle stratégie. Il s'agit de revoir mais avec un certain décalage les faits de langue, le lexique et les situations de communication étudiés lors d'une progression précédente. Par exemple, j'ai eu l'occasion de souligner plus haut l'erreur que j' ai commise lors de l'explication et du travail sur l'impératif qui entrainait dans une progression sur les droits et les devoirs des enfants et des hommes en général. Or j'ai décidé de revenir par étapes cette fois-ci sur l'impératif, en revoyant quand l'occasion se présentait une de ses formes. Cette occasion s'est présentée à la suite d'un travail de compréhension orale sur des dialogues. L'un de ses dialogues se passait entre un passant et une touriste qui demandait son chemin⁴⁶. Suite à ce travail, j'ai voulu voir si mes élèves étaient capables de réemployer le lexique sur la ville, les rues et s'ils étaient capables de demander leur chemin et de renseigner une personne qui cherchait le sien. Je leur ai donc proposé d'imaginer une discussion entre deux passants, l'un demandant son chemin à l'autre. Je leur avais fourni un plan de Madrid trouvé dans le manuel Gran vía et leur avais donné les consignes suivantes : « Estás en el Palacio real y una foresteria te pregunta cómo ir hasta el Parque del Retiro. Imagina la escena. Tuteas a la forasteria y le dará instrucciones utilizando el imperativo ». Cet exercice me permettait donc de leur faire réemployer l'impératif et notamment la forme de tutoiement, de consolider ce fait de langue et de remettre les choses au point si nécessaire. Cet exercice a plutôt bien fonctionné, il m'a permis de voir de quoi était acquis et ce qui ne l'était pas chez mes élèves et ce à titre individuel. Cependant, pour plus d'efficacité, j'aurais pu leur donner un canevas plus ou moins précis dans le but de susciter

⁴⁵ Cette situation est due à l'éducation civique en classe de 2nd B qui fonctionne en parallèle avec mon heure de cours. Je n'ai donc pas pu changer mes groupes pour les rendre plus homogène. A ceci s'est ajouté le fait qu'en raison du lundi de pâques et des vacances, je ne vois pas l'un de mes groupes pendant plus d'un

⁴⁶ Il s'agit ici du même document que celui présenté dans le paragraphe sur le futur hypothétique p. 27.

l'emploi de verbes irréguliers à l'impératif. Sans pour autant inventer des activités dans le but de faire retravailler un point de grammaire précis, j'essaye quand l'occasion se présente de faire retravailler un fait de langue ou un lexique étudiés un peu avant de manière à le rappeler au souvenir des élèves et à consolider ainsi leurs savoirs.

Comme j'ai essayé de le montrer à travers différents exemples concrets, j'ai essayé tout au long de l'année de mettre en place toute une série de stratégies visant à aider mes élèves à améliorer leur langue. Certaines sont maladroites, d'autres demandent des améliorations ou des perfectionnements et d'autres encore nécessitent de recentrer le travail sur l'objectif communicationnel. Ces exemples sont succincts et ne sont qu'un échantillon de ce que j'ai essayé de mettre en place. Je pense qu'il est temps de dresser un bilan et de présenter les différents projets à plus ou moins long terme que je souhaiterai mettre en place.

TROISIEME PARTIE :

BILAN

ET

STRATEGIES EN PROJET

Dans cette dernière partie, je souhaite effectuer un bilan provisoire de ce que ma formation et mes recherches m'ont permis d'apprendre et de mettre en place au niveau de la place de la grammaire en cours d'espagnol en lycée. Puis j'aimerais dans un deuxième temps présenter les différents projets que je souhaiterais mettre en place cette année ou plus tard dans ma carrière.

I] BILAN PROVISOIRE :

1) Bilan sur l'approche à avoir quant à la grammaire :

Comme on aura pu le constater au cours de ce mémoire, mes conceptions et mon approche de la grammaire ont bien évolué au cours de cette année et ce grâce notamment aux formations disciplinaires. Il m'a fallu cependant mener certaines recherches pour approfondir les pistes que nous ont données nos formatrices et pour bien me rendre compte de ce qu'il y avait réellement derrière le concept de Pratique Raisonnée de la Langue et de ces composants. Je pense avoir compris une bonne partie de ce que doit représenter la grammaire en classe d'espagnol. J'ai compris que la grammaire ne doit pas se concevoir comme un élément indépendant mais comme un outil de langage et de communication. J'ai compris que la langue était un tout et que la meilleure façon de l'étudier, dans l'état actuel des choses, était de l'étudier comme tel.

Mon erreur fut de confondre ce qu'on attend d'un élève de collège ou de lycée et ce qu'on attend d'un étudiant en espagnol. Tous les lycéens ne vont pas se lancer dans des études poussées de la langue espagnole et le but recherché à leur niveau est la capacité à communiquer de façon autonome dans la langue qu'ils étudient. La grammaire en ce sens ne doit être qu'un outil permettant au même titre que d'autres (comme l'apprentissage du lexique par exemple) d'atteindre cet objectif. C'est pourquoi ne devront être sélectionnés et expliqués que les faits de langue ou le lexique qui vont leur servir dans différentes situations de communications de la vie courante, ce qu'on appelle le lexique et le grammaire de production. D'où l'intérêt de travailler le lexique et les faits de langue en rapport avec des objectifs communicationnels divers comme : être capable de se situer dans l'espace, de demander son chemin, de parler de ses sentiments, de donner ou demander des renseignements, de raconter un événement passé ou présent. Cette approche a pour avantage de relier un savoir tout

théorique en apparence pour les élèves (puisqu'il passe par l'exploitation de divers documents authentiques) à des situations de communications concrètes de la vie quotidienne. Encore faut-il savoir leur montrer ce lien et à quel moment de la progression le leur indiquer.

En conclusion, je dirai que je pense avoir fait un grand pas en avant en ce qui concerne les théories sur la place de la grammaire en cours d'espagnol. Cette avancée m'a permise d'améliorer au fur et à mesure de mes cours leur construction ainsi que mes méthodes d'enseignement. Mais comme l'ont, sans doute, montré les différentes stratégies que j'ai pu présenter, il me reste encore du travail pour mettre en pratique de façon plus efficace les préceptes que j'ai appris. Je pense, en effet, que les stratégies que j'ai pu mettre en place dénotent clairement que, malgré mes efforts, je continue à séparer un peu trop la grammaire des situations de communications et qu'il faut que je continue mes efforts pour recentrer les faits de langue sur les objectifs communicationnels. C'est pourquoi je me propose de faire un bilan des stratégies que j'ai pu mettre en place.

2) Bilan sur les stratégies mises en place

L'un des points sur lesquels je me sens encore fragile est le choix des faits de langue à introduire et à expliquer. J'ai encore du mal, même en définissant les objectifs communicationnels, à choisir le lexique et les faits de langue qui vont vraiment être utiles à la communication des élèves. Par, exemple, on m'a récemment fait m'interroger sur l'utilité d'expliquer à mes élèves la formation du superlatif en « ísimo » et de le leur faire travailler comme fait de langue. D'après mes formatrices, j'aurais pu me contenter de leur faire repérer en grammaire de reconnaissance, en demandant à mes élèves d'en rappeler ou décrire oralement la construction. Cet exemple n'est qu'une anecdote mais il souligne les difficultés que je rencontre encore dans la sélection de faits de langue pertinents. Il me faudra, je pense, continuer mes efforts et m'interroger sur ce qui est vraiment utile à la communication et ce qui n'est qu'accessoire. Je ne pourrais réussir qu'en recentrant mes choix en rapport avec les objectifs communicationnels que j'aurais définis.

Toujours en rapport avec les faits de langue à expliquer, l'un des points sur lesquels j'en suis encore au stade des tâtonnements reste la façon d'expliquer les faits de langue introduits. J'ai encore du mal à me positionner quant aux explications à donner et à la façon de guider les élèves dans leur description et leur fonctionnement. Mes différents tâtonnements m'ont aidé à prendre conscience qu'il était plus constructif de faire trouver les règles de fonctionnement par les élèves eux-mêmes qui, de cette façon, s'approprient plus facilement

les faits de langue. En effet, les didacticiens et les linguistes sont tous d'accord pour dire que comprendre le fonctionnement d'une langue, s'en rendre compte est un grand pas pour les intégrer. C'est l'intuition que j'avais sur la question, à la différence que dans ma théorie l'explication était donnée par le professeur et non pas par les élèves eux-mêmes. Or il est évident que les élèves auront plus de facilité à comprendre ce qu'ils auront eux-même décrit et décrypté et ce dont ils auront su tirer une certaine définition. On comprend mieux ce qu'on a compris ou expliqué avec nos propres mots car cela correspond alors plus exactement à nos représentations mentales. Reste qu'il y a un pas entre le dire et le faire et qu'amener les élèves à formuler avec leurs propres mots les règles de fonctionnement de la langue demandera des années de pratiques et de tâtonnements.

Je serai tenté d'ajouter que le problème doit être encore sensiblement différent au collège, notamment en quatrième où les élèves sont alors confrontés à une langue totalement nouvelle. Les explications doivent encore plus être adaptées à ce que les élèves sont capables de comprendre et nos réponses quant à leurs interrogations encore plus précises et claires. Mon stage en collège m'a permis de constater que l'on pouvait également mener les explications sur les faits de langue par déduction et que les élèves, en les observant, étaient capables de deviner et de comprendre d'eux mêmes beaucoup de choses. Je me souviens notamment d'un cours où les élèves ont été capables de deviner la première personne irrégulière d'un verbe grâce aux questionnements judicieux de leur professeur qu'il leur a permis de se rappeler les différentes terminaisons irrégulières des verbes aux présents et de deviner celle qui s'adaptait le mieux au verbe présenté⁴⁷. Dans le même cours les élèves ont été capables de trouver l'orthographe d'un verbe irrégulier grâce au même genre de déduction⁴⁸. Il est évident que leur professeur les a formé à réfléchir sur la langue et à en découvrir les grands principes ce qui leur permet d'être capables d'adapter leurs connaissances aux nouvelles situations et de faire des liens entre ce qu'ils savent et ce qu'ils sont en train de découvrir. Ce cours m'a beaucoup impressionné et m'a aidé à me rendre

⁴⁷ Il s'agissait du verbe de la première personne du verbe « digo ». Dans le petit texte étudié, apparaissait le verbe « predecir ». Elle leur a fait trouver la racine « decir » et les à amener à deviner la première personne. Elle a commencé par leur indiquer par un astérisque qu'il s'agissait d'un verbe à affaiblissement puis leur a dit qu'il avait une autre irrégularité. Elle leur a demandé quelle pouvait être cette irrégularité au présent. Un des élèves a répondu : «à la première personne » et elle leur a demandé qu'elle pouvait être la forme de cette expression en leur demandant de se rappeler quel genre de terminaisons on trouvait au présent. L'un des élèves a deviné la bonne réponse « digo ». Le professeur l'a félicité, en rappelant que présent le première personne irrégulière se finissait souvent par – go ou par –oy.

⁴⁸ Il s'agissait ici du verbe « oler » présent dans le document étudié. Elle a souligné la voyelle « o » pour leur signifier qu'il s'agissait d'un verbe à diphtongue, les élèves ont tout de suite trouvé que le « o » devient « ue ». Et une élève a remarqué que ça ferait bizarre d'avoir un « ue » en début d'un mot. Et une autre élève est intervenu pour dire qu'il fallait mettre un « h » devant.

comptes des démarches que l'on pouvait mener pour aider les élèves à comprendre et à s'expliquer les faits de langue.

En ce qui concerne les autres stratégies que j'ai pu mettre en place lors des heures de cours en groupe ou lors des corrections de devoir, je dois avouer que j'en suis assez satisfaite car je les trouve assez gratifiantes et efficaces. En effet, j'ai vraiment l'impression lorsque je passe entre les rangs, que je souligne les erreurs de mes élèves et que je les guide dans leurs corrections et donc dans la construction de leur langue de les voir construire en train de se la construire mentalement. Je pense qu'il s'agit d'un bon complément aux cours classiques et aux différentes stratégies qu'on peut mettre en place pour faire travailler la langue aux élèves. Elle a, qui plus est, l'avantage de faire travailler les élèves en situations et en rapport étroit avec les objectifs communicationnels. On ne leur fait pas faire de la grammaire pour de la grammaire mais on les aide à améliorer la qualité de leur langue et de leur expression. Cela demande beaucoup d'investissement de la part du professeur et des élèves mais ce sont des moments privilégiés pour enseigner et progresser de façon individuelle surtout si on a sous sa responsabilité des classes chargées.

Enfin, on peut constater que j'ai encore des modifications à faire quant aux exercices que je donne à mes élèves. Si je tente de fournir des exercices progressifs à mes élèves de manière à les aider à intégrer étapes par étapes les faits de langue que je veux leur faire acquérir, j'ai trop tendance soit à les faire travailler en points de grammaire isolés (et cela même si je m'efforce de construire mes exercices en rapport avec les document étudiés, en réemployant le lexique du texte) soit à oublier une étape, celle importante qui les aide à transférer le fait de langue dans leur propre langue à travers de courts exercices d'expression par exemple. J'ai trop tendance à réserver ce genre d'exercice aux contrôles sommatifs sans les avoir auparavant entraîné au travers de différents exercices, ce qui ne favorise pas le réemploi naturel et ne les incite pas à améliorer leur langue, à l'enrichir avec les structures étudiées. Naturellement, certains élèves ont deviné ce que j' attendais d'eux, mais ce n'est pas le cas de tous et pour ces derniers, il serait bon que je précise ce que j'attends d'eux et que je les entraîne dans ce but.

Je pense avoir fait le tour des principales lacunes que j'ai pu déceler à travers les exemples que j'ai présentés dans le chapitre précédent et des différentes solutions ou pistes de solutions que je pourrai tenter pour les combler. Je souhaiterais faire part maintenant des différents projets ou stratégies que je souhaiterais mettre en place dans les semaines à venir.

II] STRATEGIES EN PROJET :

1) Stratégies en projet pour la fin de l'année :

Plus que des stratégies nouvelles, ce que je souhaite essayer de faire dans les semaines suivantes, ce sont des améliorations des différentes stratégies déjà mises en place. A l'occasion du contrôle de la classe de première que je suis en train de corriger et de celui de seconde que je suis en train de préparer, j'espère pouvoir améliorer les méthodes de correction tout en les diversifiant pour ne pas lasser les élèves et ne pas les habituer à un schéma unique. Je n'ai pas encore de stratégies bien établies et celles-ci dépendront des erreurs commises dans les copies. C'est pourquoi je ne peux pas encore présenter ici les stratégies de correction que je mettrai en place, j'aimerais cependant conserver une part de correction individuelle sur les erreurs récurrentes que chacun aura commis et j'espère peut être réussir à faire une correction plus ciblée sur les structures vues lors de la progression et sur les structures vues précédemment que les élèves auront réemployées.

L'un de mes autres objectifs portera bien entendu sur les exercices que je proposerai à mes élèves. Je vais tâcher d'inventer plus d'exercices permettant l'entraînement à l'expression personnelle. J'essaierai, par exemple, à la fin de chaque document de proposer un court d'exercice d'expression portant sur le texte et le prolongeant, comme leur demander de justifier le titre du document, ou leur demander de donner leur avis en le justifiant sur le thème ou l'interprétation que l'auteur de tel ou tel document propose. Je pourrai également inventer des exercices permettant de transposer ce qu'on a vu dans le ou les documents à la vie quotidienne des élèves à leur expérience personnelle. Etant donné que je suis, au moment où j'écris, à la fin d'une progression dans mes deux classes et entrain de construire la prochaine, je n'ai pas encore d'idées ou d'exemples précis. Je sais seulement les lignes directrices que je souhaiterai intégrer aux nouveaux exercices que je proposerai à mes élèves.

Enfin, et c'est ce qui me semble en définitive le plus urgent, je me suis fixée pour objectif d'être encore plus précise et exigeante sur le choix du vocabulaire et des faits de langue que je ferai travailler à mes élèves en essayant de plus centrer mes choix en rapport avec les objectifs communicationnels et en m'interrogeant à chaque fois sur l'utilité de ce que j'introduis dans mes cours. Je pense que la rédaction de ce mémoire m'a beaucoup aidé sur ce point, en décrivant les résultats de mes recherches, en analysant les stratégies que j'ai mises en place et en percevant leurs défauts et les limites, c'est-à-dire en mettant des mots sur mes actions, cela m'a permis de me rendre compte des nouvelles directions que je pouvais encore

donner à mon cours et à sa construction. Je souhaiterai maintenant décrire une ou deux stratégies que je souhaiterai mettre en place à plus long terme.

2) Stratégies en projet pour les années à venir :

Il y a un point que j'ai volontairement laissé de côté lors de la description des stratégies pour faire travailler la langue et lors du bilan sur mes connaissances et mon approche de la grammaire. Il s'agit de ce que l'on appelle en didactique la grammaire implicite. Je ne reviendrai pas sur la façon de l'introduire en classe qui, je pense, est assez claire. Je voudrai seulement insister sur un point vu lors de la formation disciplinaire et conforté par mes lectures, notamment par celle de l'ouvrage intitulé *Un regard sur la pédagogie de l'espagnol* déjà largement cité. Suite à ces différents éléments m'est apparue une idée pour faire travailler la langue dans son entier, c'est-à-dire l'expression, l'objectif communicationnel, l'interactivité dans la classe et la correction de langue. Il s'agira d'instaurer dans la classe toute une communication, une espèce de dialogue. Cette communication s'appuiera sur toute une série d'expressions comme : *para completar lo que acaba de decir, quiero completar diciendo, Vuelvo a lo que acaba de decir mi compañero, dijimos que ... etc.* qui, comme le souligne l'auteur, sont « autant de cas de réemploi récurrent, en situation, d'expressions et de structures qui fixent l'utilisation du gérondif (completar diciendo), de l'expression de l'itération (volver a), de la proximité dans le passé (acaba de decir), l'emploi du passé simple (dijimos que), expressions qui donnent à leurs utilisateurs les moyens de reprendre ce que vient de dire un camarade, d'ajouter une information supplémentaire, ou encore de revenir sur un sujet abordé ou abandonné... »⁴⁹. Comme le souligne si bien l'auteur, ces expressions ont pour avantage de créer une dynamique de classe, de forcer les élèves à s'écouter les uns les autres pour pouvoir se compléter et de leur faire réemployer et donc travailler des structures étudiées en cours et qui prennent alors du sens car elles se retrouvent liées à la communication. C'est une situation de communication de classe que je souhaiterai vivement instaurer dans mes futures classes car elles recoupent à mon sens différents objectifs de la pédagogie de l'espagnol et sont un exemple idéal de grammaire implicite.

Dans l'ouvrage cité plus haut, l'auteur propose même une méthode pour introduire ces formules dans la classe. Il prend, comme exemple le cas d'un élève qui répond à côté et

⁴⁹ *Op. cit.*, p. 100.

propose de signaler à l'élève que le sujet a déjà été abordé mais que s'il tient à revenir dessus, il peut le préciser en disant par exemple : « Para volver a lo que dijimos, quiero añadir que... »⁵⁰. Il conseille de noter les formules introduites de les expliquer et d'inviter l'auteur de l'intervention à reprendre son idée en réemployant. Il suggère aussi de les faire noter dans les cahiers et demander aux élèves de l'apprendre pour le cours suivant et d'exiger la mémorisation et le réemploi de cette expression quand l'occasion se présentera.⁵¹ Je trouve que sa méthode, qui fait écho à ce que nos formatrices nous ont également suggéré, est très intéressante et c'est l'un des points que je souhaiterai essayer de mettre en place dès la rentrée prochaine.

D'après l'auteur de ce même ouvrage, ce genre de communication de classe qui instaure une sorte de dialogue entre les élèves ne serait possible -ou du moins plus facile à appliquer- que dans une classe plus jeune et donc plus malléable⁵². Tout en étant conscient des difficultés à instaurer un tel dialogue fondé sur d'autres formules telles que *¿puedes repetir ?*, *¿Puedes hablar más fuerte ? etc.* dans des classes de lycées, je pense que c'est possible de l'instaurer dans des classes supérieures. Pour affirmer cela, je m'appuie notamment sur les réflexes de certains de mes élèves qui répètent parfois ce que je dis moi-même aux élèves comme *¿puedes hablar más alto ? ¿puedes repetir más alto ?* et surtout sur l'exemple d'une de mes collègues stagiaires agrégées qui a su instaurer dans sa classe que tout ce qui se disait durant l'heure de cours devait se dire en espagnol. Je pense, en plus, que lorsqu'on pense à tout ce que peut apporter l'instauration d'une telle stratégie, (le maniement de la deuxième pers du singulier, des formules de politesse, de l'impératif etc. qui sont trop absents des cours d'espagnol.), il est toujours bon d'essayer de le mettre en place.

Voilà la principale stratégie en rapport avec le thème que j' ai étudié en classe que je souhaiterai travailler et essayer de mettre en place dès la rentrée prochaine car elle offre une possibilité de travailler plus ou moins implicitement de certains faits de langues, d'automatiser la langue et favorise l'interactivité en classe.

⁵⁰ Cet exemple n'est pas donné tel quel dans l'ouvrage.

⁵¹ *Ibid.*, p. 100.

⁵² Il est sans doute possible ainsi, du moins dans les petites classes, dont les membres sont + malléables [...] d'instaurer un véritable dialogue, ou des bribes de dialogue, horizontaux(entre les élèves) ou verticaux (entre élèves et prof). Cela permettra le maniement de la deuxième pers du sg ,des formules de politesse, de l'impératif etc. autant de formes qui sont trop absentes des cours d'espagnol. », *Op. cit.*, p. 100.

CONCLUSION

Comme j'ai tenté de le montrer tout au long de ce mémoire, j'ai essayé tout au long de l'année de revoir ma façon de concevoir la grammaire et la PRL. Tant ma formation disciplinaire que mes lectures et l'expérience que j'ai acquise auprès de mes élèves, m'ont permis de recadrer mes conceptions et de mieux comprendre ce qu'on attendait de moi. J'ai réussi à comprendre ce qu'était la PRL et comment l'intégrer au cours. En guise de conclusion partielle sur la place de la grammaire dans le cours de langue, je suis en mesure de dire maintenant que la grammaire est un outil qu'il faut intégrer au même titre que le lexique pour aider les élèves à construire leur langue. Elle doit être au service des objectifs de communication et ne doivent être expliqués et intégrés aux cours que les faits de langue qui sont le plus utile à la communication, que ceux que les élèves sont le plus susceptible d'avoir besoin et de réemployer dans des situations concrètes.

Les stratégies que j'ai pu décrire, répondent plus ou moins à la définition que j'ai pu me construire sur la place de la grammaire suivant l'état de mes recherches et de mes prises de conscience au moment de la mise en place des stratégies en question. Certaines étaient très maladroites mais m'ont permis d'apprendre de mes erreurs et de recadrer par la suite mon enseignement, d'autres y répondent un peu plus mais demandent des améliorations, des modifications ou des ajustements. Mais toutes permettent de rendre compte de ma progression effective sur le sujet et des progrès qu'il me reste encore à faire. Leur analyse a permis en autre chose de dévoiler de nouvelles pistes d'évolution et de travail, piste qui en amèneront d'autres et ainsi de suite, offrant ainsi – si je continue à m'interroger régulièrement sur ma pratique- de nouvelles occasions d'améliorer mon enseignement

En guise de conclusion, je pourrai dire que le sujet j'ai traité ici, pourrait se prolonger de deux façons différentes : d'une part en étudiant la place de la grammaire en cours d'espagnol au collège et d'autre part en comparant les différences et les points communs entre cette dernière et celle du lycée. Pour ma part, ce mémoire, en m'aidant à mieux appréhender et comprendre ce qu'on attendait de moi au niveau de la grammaire va me permettre de centrer mon attention sur d'autres sujets comme l'interactivité en classe, la communication entre les élèves ou l'usage de la vidéo. Libéré de mes démons si j'ose m'exprimer ainsi, je peux donc me centrer sur d'autres sujets d'étude ou « d'expérimentation » dans ma classe pour améliorer une fois encore mon enseignement et ce en perfectionnant les points étudiés et travaillés dans ce mémoire.

ANNEXES

3- Documents divers

- descriptif classe de sportifs n°1
- descriptif classe de sportifs n°2
- tableau descriptif de la PRL
- tableau de correction n°1
- tableau de correction n°2
- copies élèves : correction individuelle
- exemple d'exercices donnés aux élèves
- exercice d'expression guidée

4- Documents utilisés en cours

- biografia
- déclaration des droits et devoirs des enfants
- para pedit informacion
- una broma cruel

COMMENT AIDER LES ELEVES A CONSTRUIRE LEUR LANGUE : LA PLACE DE LA PRL EN COURS D'ESPAGNOL AU LYCEE

Resumé :

Ce mémoire s'interroge sur la place de la grammaire en cours d'espagnol au lycée, sur ce qu'est la prl, sur la place qu'elle doit occuper dans l'enseignement. On y trouvera entre autres une tentative de définition de la prl et de ses composants, quelques exemples de stratégies possibles pour faire travailler la grammaire et une tentative de définition de la place réelle que la grammaire doit avoir dans le cours.

Mots clés :

enseignement des langues/pédagogie de l'espagnol/grammaire/prl

Lycée Camille Claudel, Digoin (71)

Classe de 1 S/ES et de 2nd